

Luciana Maria Cardoso Pereira

“Asas ou Gaiolas?”

Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Coorientado pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Orientadoras de Estágio, Dra. Maria Albertina Nunes Viana e Dra. Helena Cristina Calheiros Cruz

Supervisoras de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Novembro de 2015

“Asas ou Gaiolas?”

Da Reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia.

Luciana Maria Cardoso Pereira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º ciclo do
Ensino Básico e Secundário

Orientada pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Coorientada pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Orientador de Estágio, Dra. Maria Albertina Nunes Viana e Dra. Helena Cristina Calheiros
Cruz

Supervisoras de Estágio: Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e Professora Doutora Elsa
Maria Teixeira Pacheco

Membros do Júri

Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto
Especialista com Doutoramento

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores no relatório escrito e 20 valores na discussão
em provas públicas

A vocês: 8ªA, 8ªD, 9ªA, 9ªC, 10ªL e 11ªG

Sumário

Agradecimentos	8
Resumo	10
Abstract.....	11
Índice de ilustrações, tabelas, esquemas e quadros.....	12
Introdução	14
Capítulo I - Enquadramento Teórico	18
1. O Construtivismo	18
1.1. Breve enquadramento epistemológico.....	18
1.2. A conceção Construtivista da Educação	20
2. Ensinar e Aprender História e Geografia.....	27
2.1. Educação Histórica.....	27
2.2. Educação Geográfica.....	31
3. A <i>Aula-Oficina</i> nas aulas de História e de Geografia	36
4. Lecionação da História e da Geografia hoje: críticas e potencialidades.....	41
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	47
1. Natureza do estudo	47
2. Caraterização da escola	47
3. Diagnóstico sobre o contexto da investigação	50
4. Os “Momentos-Oficina” nas aulas de História e de Geografia	54
4.1. Caraterização das turmas participantes.....	55
4.1.1. História	55
4.1.2. Geografia	56
4.2. Experiências na área disciplinar de História	58
4.2.1. Experiência 1	58
4.2.2. Experiência 2.....	60
4.3. Experiências na área disciplinar de Geografia	62
4.3.1. Experiência 1	62
4.3.2. Experiência 2.....	66
Capítulo III – Análise dos resultados	69
1. Área disciplinar de História.....	69

2. Área disciplinar de Geografia	73
3. Comparação dos Resultados	76
Capítulo IV – Dos “Momentos-Oficina” à <i>Aula-Oficina</i>	81
1. Proposta de <i>Aula-Oficina</i> em História	81
2. Proposta de <i>Aula-Oficina</i> em Geografia	84
Considerações Finais	88
Referências Bibliográficas	92
Anexos (CD)	98

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me apoiaram. Sem dúvida que foram o meu exemplo e me transformaram na pessoa que sou hoje. Levantavam-me quando caía e seguraram-me sempre que balançava. Foram eles que me ajudaram a encarar os medos e os desejos, a nunca desistir daquilo que gostamos de fazer e a não ter medo dos caminhos por vezes mais difíceis, e não tão imediatos, que temos de percorrer.

A ti, meu amigo, meu companheiro e confidente, que mesmo estando longe muitas vezes, conseguias estar perto. Ouviste as minhas lamentações, o meu choro, a minha angústia, mas estiveste sempre lá. Mesmo com os teus problemas estavas sempre pronto para me confortar e encorajar.

Ao meu irmão, que sem se aperceber me foi ajudando a compreender o que lá vai na cabeça dos jovens de hoje, com os quais também lidei ao longo deste ano letivo. Das dicas e da visão de aluno que sempre fiz questão de ouvir e valer.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves que, mais do que um orientador foi um verdadeiro conselheiro que me ajudou, me encaminhou, e fez com que não desistisse ao primeiro percalço. Foi sem dúvida uma das pessoas que mais me conseguiu incentivar, desafiar e acima de tudo, acreditar no meu trabalho.

À minha coorientadora, Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco, que com toda a sua energia e boa-disposição sempre me deixou à vontade e facilitou todo este processo de grande trabalho com muitas emoções à mistura.

À Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro que, mesmo não me orientando o relatório, não faz ideia de como me orientou como aluna e como pessoa. Sempre pronta para me ouvir, para me aconselhar. Foi uma verdadeira amiga.

Às minhas orientadoras cooperantes, a Professora Albertina Viana e Cristina Calheiros Cruz, que me guiaram e me ensinaram muito do que levo desta primeira experiência enquanto professora.

Claro, aos meus colegas de estágio, Paulo Mendes e Sandrina Magalhães. Cada um deles contribuiu para que este ano se tornasse mais agradável, quer pela boa-disposição, quer pelo

companheirismo e entajuda.

Aos amigos mais chegados, Rita, Melissa e João, que continuam comigo ao longo de vários anos, nos bons e nos maus momentos.

Para terminar, não podia ainda deixar de agradecer à Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves e a todos os que dela fazem parte. Desde o corpo educativo, principalmente à Dona Leónia, aos restantes funcionários e Direção, que tão bem me receberam e acompanharam ao longo deste ano, fazendo da Escola a “minha segunda casa”.

A todos, um MUITO OBRIGADA!

Resumo

Face à experiência desenvolvida ao longo da prática letiva supervisionada, inserida na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia, realizei este estudo em torno da reflexão entre a teoria e a prática escolar no ensino da História e da Geografia.

Num momento em que a Educação Histórica e Geográfica são alvo de mudanças paradigmáticas e metodológicas que acompanham uma transformação e reestruturação da Educação e do ensino, a nível nacional e internacional, é relevante refletir em torno das mesmas.

Procurei através da observação direta analisar e registar aspetos como o interesse, a motivação, o envolvimento dos alunos ao longo da metodologia aplicada, bem como retirar inferências acerca do domínio das diferentes formas de saber que os alunos atingiram em relação àquelas que pretendia que atingissem. A principal finalidade era testar a reação dos alunos perante uma metodologia que não era habitual e quais as potencialidades e limitações da mesma no ensino.

Os resultados obtidos, ainda que embrionários, revelaram indícios de grandes potencialidades e mais-valias ao nível das diferentes formas de saber, com a aplicação de *Aulas-Oficina*, uma vez que se concluiu que estas possibilitam uma aprendizagem onde o aluno é “agente” e “construtor” do seu conhecimento e identidade.

Não obstante, os resultados revelaram também a necessidade de se repensar e reagir perante algumas fragilidades ainda evidenciadas na lecionação da História e da Geografia, para que se deixem definitivamente para traz “escolas que são gaiolas” e que se promovam efetivamente “escolas que dão asas”, garantes de uma visão sócio-construtivista da Educação e de uma intervenção mais cívica por parte dos seus destinatários (os alunos).

Palavras-chave: *Aula-Oficina*; História; Geografia; Educação Histórica; Educação Geográfica

Abstract

In view of the experience gained over the supervised teaching practice, inserted in the course of Introduction to Master of Professional Practice in History and Geography Teaching, I realized this study around the reflection between theory and school practice in the teaching of History and Geography.

At a time when the Historical and Geographical Education are subject to paradigmatic and methodological changes that accompany a transformation and restructuring of education and teach at national and international level, it is important to reflect around them.

I searched through direct observation to analyze and record aspects as interest, motivation, student engagement along the methodology applied and removed inferences about the field of different forms of knowledge that students have reached in relation to those who wanted them reach. The main purpose was to test the reaction of the students towards a methodology that was unusual and what the potentialities and limitations of the same doctrine.

The results, albeit embryonic, showed signs of great potential and added value in terms of different ways of knowing, applying *Aulas-Oficina*, since it was concluded that these enable a learning where the student is "agent" and "builder" of their knowledge and identity.

Nevertheless, the results also revealed the need to rethink and react to some weaknesses still evident in teaching of History and Geography, so you definitely leave to bring "schools that are cages" and that promote effectively "schools that give wings" guaranteeing a social-constructivist view of Education and more civic intervention by its recipients (the students).

Keywords: *Aula-Oficina*; History; Geography; Historical Education; Geographical Education;

Índice de ilustrações, tabelas, esquemas e quadros

Ilustração 1. Localização Geográfica da Escola Secundária Dr. Joaquim G. F. Alves	48
Ilustração 2. A escola após a intervenção da Parque Escolar	49
Tabela 1. Modelo de Ideias de Alunos sobre Compreensão Empática em História	29
Tabela 2. Número de alunos estrangeiros a frequentar a Escola	49
Esquema 1. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal	22
Esquema 2. Pressupostos de uma aprendizagem construtivista	24
Esquema 3. Modelo de <i>Aula-Oficina</i>	38
Quadro 1. Quadro comparativo dos resultados obtidos	77



Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.



Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso, elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, 2004, p. 7)

Introdução

A temática “*Asas ou Gaiolas?*” *Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia* tornou-se objeto de estudo do meu relatório de estágio, no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional* (a partir de agora designada de IPP).

A fundamentação desta temática parte do princípio que nas últimas décadas emergiram novas concepções de ensino. Para lá ficam os “mestres” e os “aprendizes” e passou a encarar-se a Educação de uma forma diferente.

Deixaram-se para trás reflexões prescritivas de “como ensinar” para entender como compreendem e o que aprendem os alunos, focalizado nas ideias de quem aprende e de quem ensina (BARCA, 2009).

Num mundo em que cada vez mais os alunos possuem acesso a variada informação, em diferentes suportes, a “Escola” teve necessidade de encontrar uma forma de preservar a sua identidade e acima de tudo, de promover uma aprendizagem fundamentalmente significativa. Uma aprendizagem que extravase o contexto escolar e que os alunos, também eles cidadãos, consigam tornar útil, e porventura, refletir sobre o que aprendem, em distintos contextos do seu dia-a-dia.

Nessa medida, foram-se passando de modelos educacionais “tradicionais”, para modelos ditos “alternativos”, muito ligados a teorias sócio construtivistas da Educação.

Em virtude disso, do objetivo central de formar alunos através de conteúdos científicos numa perspetiva “ (...) enciclopédica y com un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (...) ” (PÉREZ, 2000, p.1), onde se fazia sentir um *deficit* em aspetos como capacidade de pensar e relacionar, de ir em busca do sentido do conhecimento apreendido e da construção do seu significado (PÉREZ, 2000), passou-se, de forma progressiva, para a premissa de que “ (...) o conhecimento aprendido por alguém é uma construção sua (...) ” (GLASERFIELD citado por VALADARES, 2000, p.39). Este “ (...) não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem por meio de comunicação; o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito que o possui.” (VALADARES, 2000, p.40).

Deste modo, o que me levou a desenvolver este relatório foi exatamente o facto de considerar que, entre outras, também as disciplinas de História e de Geografia não ficaram alheias a todas estas mudanças.

Na verdade, e parafraseando CACHINHO & REIS (1991), “Neste contexto de incerteza, de descrédito pelas velhas teorias e de procura por toda a parte da ciência de novos paradigmas assiste-se, um pouco por toda a parte, a um renovar do interesse pela Escola e pelos problemas da

educação.” (CACHINHO & REIS, 1991, p.429).

Mediante o exposto, decidi debruçar-me sobre a reflexão teórica que tem sido desenvolvida em torno dos presentes assuntos e confrontá-la/articulá-la com a prática pedagógica vivenciada e, ao mesmo tempo, relatada por outros docentes e estudiosos, que me acompanharam não só neste ano curricular como professora estagiária, como também ao longo de todo este Mestrado em Ensino da História e da Geografia.

Partindo da conceção e da influência do Construtivismo na Educação, das expetativas e limitações de uma Educação Histórica e Geográfica no ensino português, da aplicação de estratégias de cariz construtivista como a *Aula-Oficina*¹, bem como da experiência retida ao longo da minha IPP na Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, equacionei como ponto de partida um conjunto de questões às quais pretendo responder de forma clara no final deste percurso:

1. A prática escolar da História e da Geografia vai ao encontro das teorias contemporâneas em torno do ensino e da aprendizagem?

2. Que expetativas e limitações encontramos hoje no ensino da História e da Geografia?

3. Poderá o modelo de *Aula-Oficina* constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia?

4. Quais os caminhos possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual?

Para responder a estas questões centrais, tracei objetivos que visaram:

- **Analisar** os novos paradigmas construtivistas que marcam a educação na contemporaneidade;
- **Compreender** as perspetivas e ação da educação histórica e geográfica a nível nacional e internacional;
- **Avaliar** a aplicabilidade de uma prática que vá de encontro às premissas descritas anteriormente, nomeadamente através de *Aulas-Oficina*;
- **Refletir** sobre a mais-valia e/ou possíveis limitações das *Aulas-Oficina*;
- **Propor** alternativas possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual;

De facto, além de existirem várias expetativas da minha parte, foi possível evidenciar um

¹ Conceito introduzido e desenvolvido por Isabel Barca no âmbito de uma estratégia que pretende apostar numa aprendizagem mais significativa, participativa e construtivista por parte do aluno, o qual foi tido como referência na IPP e será desenvolvido posteriormente no presente relatório de estágio.

conjunto de limitações, as quais, do meu ponto de vista, mereceram igual atenção e reflexão. Nas palavras dos próprios CACHINHO & REIS (1991) “ (...) pode até falar-se na existência de importantes consensos. No entanto, o caminho dos princípios à prática, das intenções formuladas nos documentos oficiais à realidade do quotidiano das nossas escolas, revela distâncias ainda muito difíceis de transpor.” (CACHINHO & REIS, 1991, p.435).

Nesse sentido, não pretendo desenvolver este relatório como um conjunto de resultados otimistas ou mesmo utópicos, mas essencialmente como um agrupado de experiências, expectativas e limitações constatadas e/ou vivenciadas no ensino da História e da Geografia, no âmbito de uma “professora reflexiva”.

Para tal desiderato, considerei pertinente organizar o presente relatório em quatro grandes capítulos.

No *Capítulo I - Enquadramento teórico*, baseando-me em autores como Isabel Barca, Peter Lee, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, César Coll, Herculano Cachinho, Maria do Céu Roldão, entre outros, apresento de forma breve, mas espero que consistente: o Construtivismo, de epistemologia a modelo educativo; a intenção e a ação da Educação Histórica e Geográfica, a nível nacional e internacional; o caso concreto da aplicação de *Aulas-Oficina* num contexto sócio-construtivista, bem como as críticas e potencialidades apontadas hoje no ensino da História e da Geografia.

No *Capítulo II – Enquadramento metodológico*, efetuo uma apresentação e descrição da natureza do estudo efetuado. Caraterizo o contexto onde apliquei a presente investigação, de forma a dar a conhecer a realidade a que estava sujeita, bem como as opções e decisões tomadas perante a mesma. De igual modo, efetuo uma apresentação e caraterização da escola onde desenvolvi a minha IPP, descrevo a metodologia aplicada na conceção dos “Momentos-Oficina” e além disso, partilho a caraterização de cada uma das turmas onde coloquei em prática a respetiva estratégia. Por fim, procedo à descrição de cada uma das experiências desenvolvidas em cada uma das áreas disciplinares.

No que diz respeito ao *Capítulo III- Análise dos resultados*, tal como o próprio nome indica, apresento e discuto os resultados obtidos nas experiências efetuadas nas respetivas aulas de História e de Geografia, efetuando posteriormente uma comparação entre as áreas disciplinares.

Por último, no *Capítulo IV – Dos “Momentos-Oficina” à Aula-Oficina*, partilho duas propostas de *Aula-Oficina* elaboradas por mim, mas não implementadas neste ano letivo, respeitantes às duas áreas disciplinares em questão. Tal decisão resulta do facto de na impossibilidade de concretizar, em termos práticos, *Aulas-Oficina*, e de não pretender desvirtuar

ou deturpar o presente conceito, propus-me a elaborar dois planos de aula, naquela que corresponderia, na minha perspectiva, a uma aplicação da referida estratégia de aprendizagem.

No final, teço algumas considerações onde finalmente reflito e concluo a relação existente entre a teoria e a prática escolar no ensino da História e da Geografia e de certa forma, termino com a questão levantada por HERCULANO CACHINHO (2004), por sua vez parafraseando Rubem Alves - “ Asas ou Gaiolas?”- que tanto me inquietou, da mesma forma que me deu vontade, determinação e firmeza de “voar para além dos muros” na apresentação e discussão dos assuntos aqui apresentados.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. O Construtivismo

(...) no hay un solo construtivismo, sino muchos construtivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano.

(COLL, 1996, p.155)

Se quero desenvolver uma abordagem reflexiva em torno da teoria e da prática do ensino da História e da Geografia na contemporaneidade, é essencial que se compreenda e analise os princípios construtivistas que passaram a postular muitas das teorias e práticas educativas que ainda hoje vigoram e são discutidas nacional e internacionalmente.

Autores das mais variadas ciências como a Epistemologia, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e até a Antropologia, dedicaram-se vários anos a estudar o conhecimento humano e dessa forma, cada uma delas deixou contributos importantes para áreas ligadas à Pedagogia e à Educação.

Assim, mesmo que o Construtivismo não resulte da própria Educação, este, tal como realça Isabel Barca (2009), parece dar respostas válidas para a investigação da formação dos jovens.

Dessa forma, efetue-se uma breve análise em torno do Construtivismo enquanto teoria epistemológica e principalmente do seu papel e contributo na Educação.

1.1. Breve enquadramento epistemológico

Ao longo da história da humanidade o conhecimento humano tem sido considerado como um tema de grande pertinência para estudar e compreender. Várias foram as tentativas de chegar a teorias e conclusões sobre a capacidade humana de “ (...) reter, criar, e elaborar conhecimento.” (LEÃO, 1999, p.196).

Se de uma forma breve se analisar a epistemologia e fundamentação teórica moderna que está por detrás das ciências humanas, consegue perceber-se onde radica o Construtivismo.

De acordo com DOMINGUES (1991), citado por LEÃO (1999), destacam-se três teorias ligadas à epistemologia moderna das ciências humanas, nomeadamente a:

- **“Essencialista” (século XVII)** - voltada para o modo de ser das coisas, onde os seus elementos principais são “o ser” (essência) e as “qualidades do ser”. Os inatistas basearam-se na teoria essencialista e consideravam que o conhecimento era pré-formado, ou seja, já nascíamos com estruturas de conhecimento e essas estruturas apenas se iam atualizando à medida que nos desenvolvíamos.
- **“Fenomenista” (século XVIII)** - focada no modo de executar, operar, trabalhar os fenómenos, ou seja, centrada na observação, experiência e correlação entre os fenómenos. Os empiristas, influenciados por esta teoria, consideravam que o conhecimento tinha a sua origem e evolução a partir das experiências acumuladas pelo indivíduo, sendo este o produto do ambiente (determinismo ambiental).
- **“Historicista” (século XIX)** – centrada no modo de fazer as coisas, onde o elemento principal são o devir, as transformações que ocorrem e as relações entre elas.

Foi exatamente a partir da teoria historicista que o Construtivismo se baseou, superando as visões redutoras anteriores e encarando o conhecimento humano como o resultado da interação recíproca entre o Homem e o Meio.

Não obstante, este acabou por se apoiar também nos próprios ideais e na filosofia iluministas, no sentido em que encara o ser humano como um ser potencialmente dotado de razão, ou seja, com uma pré-disposição para o racional, mas atentando a que esse potencial tem de ser desencadeado e construído pelo próprio homem para chegar a patamares mais elevados do pensamento lógico (LEÃO, 1999). Nessa ótica, as estruturas do conhecimento não são impostas ao ser humano, nem inatas. Pelo contrário, essas resultam da ação do Homem sobre o mundo à sua volta, em diferentes contextos (FREITAG, 1993, citado por LEÃO, 1999, p.195).

Assim, posso atentar que o Construtivismo enquanto teoria epistemológica do conhecimento afigura que o pensamento não tem fronteiras: este constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se sucessivamente. O conhecimento é visto “(...) como algo temporário e passível de desenvolvimento, não totalmente objetivo pois é estruturado internamente e mediado cultural e socialmente.” (FOSNOT, 1996, citado por TAVARES, 2012, p.4).

No fundo, quando se fala em “Construtivismo”, não se pode reduzir o mesmo a uma mera técnica, paradigma ou metodologia (LEÃO, 1999). Pelo contrário, o seu alcance é muito mais importante e abrangente uma vez que este representa uma postura própria em relação ao “(...) conhecimento e ao modo como se chega a esse conhecimento.” (TAVARES, 2012, p.4). Este, deriva não só da Epistemologia, da Filosofia, mas também da própria Antropologia e Psicologia

(TAVARES, 2012), atingindo uma maior força no século XX (VALADARES, 2011).

A sua abrangência tornou-se de tal modo extensa que acabou por fazer com que o conceito de “Construtivismo” assumisse, muitas vezes, tal como refere VALADARES (2011), um cariz “polissémico” e desse origem, como refere COLL (1996), a “vários Construtivismos”, inclusivamente na área da Pedagogia e do Ensino.

No entanto, e uma vez que o que aqui pretendo é desenvolver uma reflexão em torno do ensino, não considero essencial para esta reflexão apresentar e descrever de forma exaustiva as várias teorias que estão por detrás desses “Construtivismos”. Mas sim, abordar o mesmo com o objetivo de responder a questões como: De que forma o Construtivismo influenciou os paradigmas em torno da Educação? Que teóricos e principais teorias foram desenvolvidas? Como se refletem essas teorias na prática pedagógica?

Assim sendo, analise-se de forma mais detalhada a influência da conceção construtivista na Educação e consequentemente na aprendizagem.

1.2. A conceção Construtivista da Educação

Segundo FOSNOT (1996), citado por TAVARES (2012, p. 5), “ (...) a teoria construtivista não é um livro de receitas que nos guia, passo a passo, o modo de ensinarmos. Contudo, pode tornar-se útil considerar alguns princípios gerais de aprendizagem subjacentes à teoria construtivista, (...) ”.

De facto, o Construtivismo em si não pode simplesmente ser considerado como a explicação para tudo o que se passa nas escolas (CASTELLAR, 2005), no entanto, é uma “ (...) orientación epistemológica, psicológica y pedagógico-didáctica que pone de relieve el papel activo del sujeto en construir no sólo sus conocimientos, sino también la imagen de la realidad en la que él vive.” (PELLEREY (2009), citado por CARVALHO, 2014, p.33), que possibilita repensar e relacionar a própria teoria e a prática educativa.

No fim de contas, empregar o Construtivismo na Educação é encarar o mesmo como uma forma própria de

(...) explicar y comprender mejor la enseñanza y aprendizaje, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general, o relativas a contenidos escolares específicos (...)

(COLL, 1996, p.154)

Foi a partir essencialmente do século XX que vários teóricos se debruçaram sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, assentes no Construtivismo. Principalmente

na área da Psicologia do Desenvolvimento, sendo este um dos domínios mais privilegiados em reflexões teóricas e investigações (MATTA, 2001), tomados muitas vezes como referência na Educação.

Além dos estudos importantes levados a cabo pela Escola de Genéve e por Jean Piaget, na década de 1960 (MATTA, 2001), sendo inclusivamente este último considerado como o “percursor” (LEÃO, 1999), outros estudiosos, como são exemplo David Ausubel, Joseph D. Novak, D. Bob Gowin, Jerome Bruner e Lev Vygotsky, entre outros, também contribuíram com várias pesquisas e teorias ligadas ao processo de construção do conhecimento².

De entre as várias teorias existentes e continuamente estudadas verifiquei, principalmente a partir de meados dos anos 70 e inícios dos anos 80, que muitos dos autores ligados à Pedagogia e à Didática passaram a tomar como principal referência os estudos de Lev Vygotsky e dos seus seguidores no âmbito do sócio-construtivismo (FINO, 2001).

De facto, mesmo que Vygotsky fosse um contemporâneo de Piaget, trouxe consigo fundamentos que vieram não só relançar o estudo e a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem humana, como o papel da educação no desenvolvimento e aprendizagem dos jovens, numa perspetiva evolutiva (FINO, 2001).

Vygotsky realça “ (...) o papel da cultura no desenvolvimento e a natureza intrinsecamente social do desenvolvimento” (MATTA, 2001, p.73), atentando que este é o resultado da própria interação social: “ (...) a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando, progressivamente, por um processo de internalização” (MATTA, 2001, p.73).

De forma mais simples, posso atestar que a evolução do pensamento e do desenvolvimento cognitivo das crianças passa por um conjunto de aprendizagens que ocorrem, de forma gradual, mas não estritamente linear, no meio sócio e histórico-cultural onde vivem.

Assim, para as crianças passarem de funções elementares (relacionadas por exemplo com o andar ou o comer, algo que resultou simplesmente da própria maturação biológica ou de experiências pessoais) para funções ditas “superiores” (como a memória, percepção, pensamento

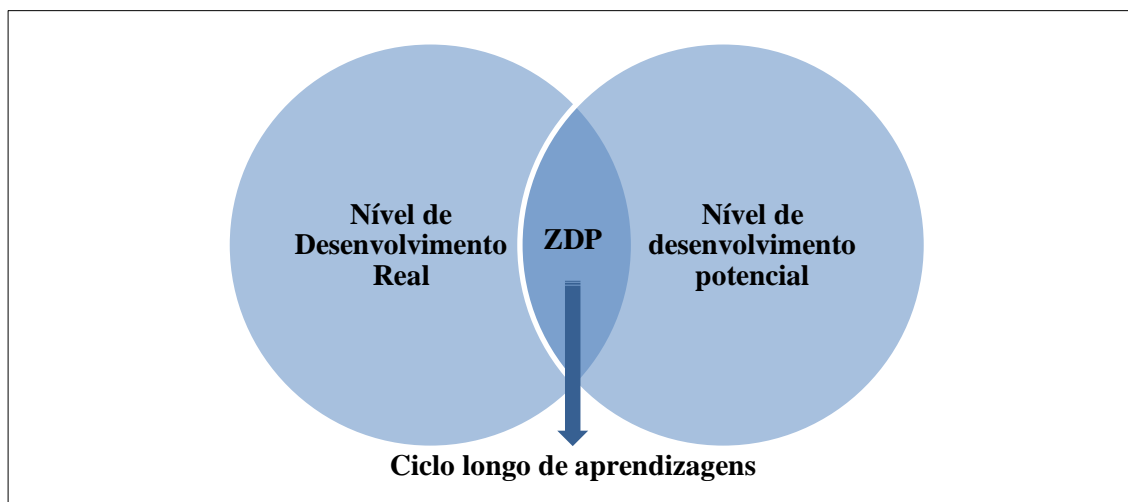
² Tais como, respetivamente, a Teoria da Aprendizagem Significativa, a Teoria da Aprendizagem por Descoberta e a Teoria Sócio Construtivista ou de Aprendizagem Participada e Socializadora, as quais se podem analisar de forma mais pormenorizada através, por exemplo, das seguintes obras: AUSUBEL, D.P. (1976). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Rinehart and Winston; NOVAK, J.D & GOWIN, D.B (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições; BRUNER J. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press; RAPOSO, N. (1995). A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas, *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra; VYGOTSKY, L. (1988). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes; FINO, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 273-291; MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ou linguagem) necessitam do contacto e do desenvolvimento de atividades em cooperação com os parceiros num ambiente social, cultural e histórico que, por sua vez, é mediado por instrumentos de natureza simbólica (sistemas de significados e/ou instrumentos de cultura) que a criança vai apropriando e dominando progressivamente.

O desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores vai passando assim do meio social para o meio pessoal, do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, do exterior para o interior, o qual se designa de “processo de internalização” (MATTA, 2001; BOIKO & ZAMBERLAN, 2001; FINO, 2001).

Em suma, é do contacto e da relação com a sociedade que os indivíduos se formam individualmente, onde o processo de desenvolvimento ocorre de forma mais lenta do que a aprendizagem e esta, por sua vez, quando efetuada transforma-se em desenvolvimento. É uma lógica progressiva (*Esquema 1*), na qual Vygotsky considera que resulta num processo de passagem entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha (*Nível de Desenvolvimento Real*), para aquilo que faz com a ajuda de pessoas experimentadas, adultas, ou em grupos, resultante num longo ciclo de aprendizagens (*Zona de Desenvolvimento Proximal*³), até ao que poderá conseguir realizar sozinha (*Nível de Desenvolvimento Potencial*). E assim, aquilo que é a zona de desenvolvimento potencial hoje poderá ser o nível de desenvolvimento real de amanhã (VYGOTSKY, 1998).

Esquema 1. Vygotsky e a *Zona de Desenvolvimento Proximal*



³ (...) definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (FINO, 2001,p.279).

Transportando as implicações da teoria sócio-construtivista de Vygotsky na Educação, posso dizer que nesta perspectiva esta é encarada como “ (...) um processo dinâmico e dialético, em que a teoria e a prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político das diferentes comunidades em que a Educação está inserida.” (BOIKO & ZAMBERLAN, 2001, p.53). Onde no fundo, a aprendizagem “ (...) é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural.” (BOIKO & ZAMBERLAN, 2001, p.51).

Nota-se a preocupação e o interesse pelas aprendizagens que as crianças vão desenvolvendo no contexto onde estão inseridas e a certeza de que estas começam a aprender muitos antes de entrarem para a escola, uma vez que “ (...) aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKY, 1998, p.110).

Assim, as crianças, quando chegam à escola, já trazem aprendizagens e determinados níveis de desenvolvimento. Dessa forma, o objetivo da escola, e mais precisamente dos professores, é ter como ponto de partida o conhecimento dos níveis de desenvolvimento real das crianças e a partir daí intervir nas suas “zonas de desenvolvimento proximal”, auxiliando-as, interagindo com as mesmas e permitindo que estas também interajam entre si (aprendizagem mediada). Garantindo-lhes os meios e recursos necessários para que estas possam ampliar os seus conhecimentos e para que no fim de contas, sejam capazes de os interiorizar e colocar em prática de uma forma autónoma, autorregulada, em diferentes contextos (VIGOTSKY, 1998; FINO, 2001).

Contudo, mesmo tomando como referência os pressupostos de Vygotsky, e concordando com a opinião de COLL (1996), há-que ter cuidado na forma como se pretende articular a teoria psicológica construtivista com a realidade da prática educativa.

Aliás, uma das principais críticas que este autor apresenta e que acabou por interferir na própria discussão e reflexão aqui apresentada é exatamente o facto de que muitas vezes, e erroneamente, se pretender aplicar diretamente no âmbito educativo teorias e experiências meramente psicológicas. Revela-se claramente uma intenção ou tentativa de encontrar na Psicologia respostas concretas para os problemas da Educação, sem que exista no mínimo uma adaptação.

Porém, para que se desenvolva uma verdadeira conceção construtivista a Educação não se pode resumir a uma simples transposição de teorias de desenvolvimento e aprendizagem, nem simplesmente com a seleção de alguns princípios relativos a várias teorias (COLL (1996). É importante questionarmo-nos sobre “O que ensinar?”, “Para quê ensinar?”, “Como ensinar?” e “Para quem ensinar?”, ou seja, ter em conta a natureza e as funções da educação escolar, bem

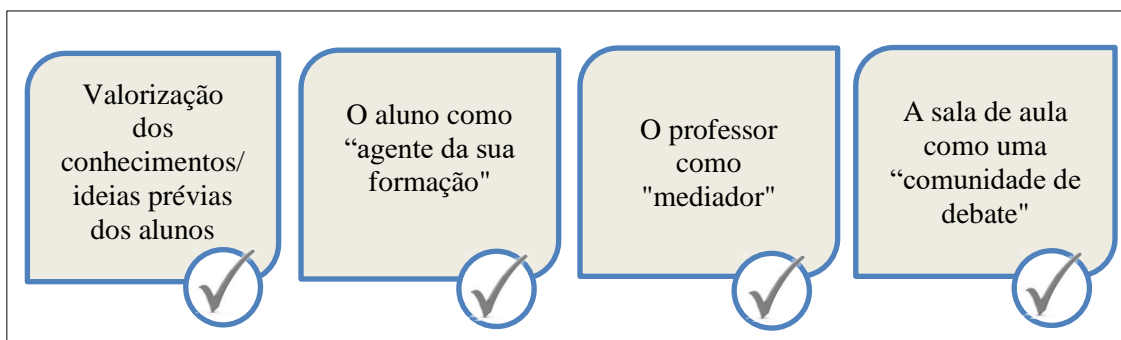
como as características das situações escolares de ensino aprendizagem (COLL, 1996).

No entanto, e terminando com a discussão em torno de teorias educativas construtivistas em particular, o que se pode concluir é que por influência dos diversos estudos em torno do sócio-construtivismo e da sua adaptação à Educação acabou por surgir uma nova prática pedagógica que de certa forma veio “rivalizar” com a prática dita “tradicional”, uma vez que traz consigo uma nova forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto a visão tradicional do ensino apresenta como objetivo central formar os alunos através de conteúdos científicos numa perspetiva “ (...) enciclopédica y com un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (...) ” (PÉREZ, 2000, p.1), onde aos alunos cabe apenas a tarefa de ouvir atentamente o que é transmitido, exercitar, e reproduzir da forma mais fiel possível o que o professor transmite, a visão ligada ao paradigma construtivista, ou mais precisamente, sócio-construtivista, incita automaticamente a que se alterem as conceções tidas por esse modelo anterior, fundamentalmente na forma como se encara o papel da escola, do aluno e do próprio professor.

A maioria dos autores aqui analisados e citados demonstram uma grande concordância na forma como pensam os agentes intervenientes no processo de construção do conhecimento, o que levou a que categorizasse aqueles que considere serem os pressupostos de uma prática de ensino sócio-construtivista (*Esquema 2*):

Esquema 2. Pressupostos de uma aprendizagem sócio-construtivista



Como se pode observar, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é apontada como um dos grandes vetores da visão construtivista do ensino e da aprendizagem. Autores como CARVALHO (2014), SANTOS (2014), TAVARES (2012), CASTELLAR (2005), CACHINHO (2000) e GONZÁLEZ (2000), atentam que é imprescindível reconhecer as “ (...) noções que os alunos transportam consigo para a sala de aula.” (CARVALHO, 2014, p.34). O aproveitamento das suas ideias prévias, das suas vivências e motivações, é essencial para facilitar o processo de

ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que, segundo NAISH (1982), citado por CARVALHO (2014), “ (...) la idea del niño como un recipiente vacío que espera llenarse com los conocimientos de professor há no es aceptable hoy en día” (CARVALHO, 2014, p.24).

Nesta ótica, se o professor ficar a par do que o aluno sabe em relação a determinados conteúdos, apercebendo-se se estes são “ (...) mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes, e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados (...) ” (SANTOS, 2014,p.21), permite-lhe pensar nas ferramentas necessárias que possam ajudar os alunos a aperfeiçoá-los, tornando-os mais consistentes do ponto de vista científico.

Além disso, ter em conta as ideias prévias dos alunos facilita a apreensão de novos conhecimentos, uma vez que a construção destes parte sempre daqueles que este já possui, pois o aluno “ (...) constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói-o do ponto de vista social) com base nos significados que já conseguiu construir previamente” (COLL, 2001 citado por SANTOS 2014, p.21).

Outro aspeto de extrema importância para autores como SANTOS (2014), BOIKO & ZIMBERLAN (2001), TAVARES (2012) e COLL (1996), é encarar os alunos como “agentes da sua formação” (SANTOS 2014), ou como lhe denomina CACHINHO (2004), os alunos devem ser os “exploradores”, os “atores e autores principais”, ou seja, é a eles que se deve atribuir autonomia e responsabilidade no processo de apreensão de novos conhecimentos. Essa responsabilidade deve visualizar-se, quota-parte, em momentos como a seleção de tarefas a desempenhar, decisão dos meios a utilizar e na própria avaliação dos resultados obtidos (SANTOS, 2014), para que consequentemente se consiga promover um maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, na opinião de FOSNOT (1998), citado por BOIKO & ZIMBERLAN (2001), isso implica também:

(...) proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto corroboradoras quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação, e a comunicação das ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados (...)

(BOIKO & ZIMBERLAN, 2001, p.52)

O conjunto destas tarefas estão incumbidas ao professor, visto aqui como o “mediador” do triângulo interativo entre o aluno e os conteúdos (COLL, 1996).

Portanto, além do aluno assumir o papel preponderante na sua aprendizagem, o professor tem também um valor muito importante. Ele torna-se assim o facilitador, o “gestor das aprendizagens” (CACHINHO, 2000; CARVALHO 2014), aquele que constrói o conhecimento com o aluno (SANTOS, 2014). Tem em si a responsabilidade de planificar as aulas, seleccionar criteriosamente estratégias e materiais apelando ao grau de dificuldade, à faixa etária dos alunos e ao ritmo de aprendizagem dos mesmos, bem como valorizar as suas ideias e opiniões (SANTOS, 2014; CARVALHO, 2014; GONZÁLEZ, 2000), em suma, conhecer os seus alunos (CASTELLAR, 2005).

Além disso, implica que seja um professor que demonstre” “ (...) estar-se tão preocupado com o carácter como com o desempenho; com a aprendizagem social e emocional e não apenas com a cognitiva;” (HARGREAVES, 2003, p. 100), estruturando tarefas que façam o aluno sentir-se parte integrante do processo de aprender (SANTOS, 2014). Ajudando-o a desenvolver competências mas ao mesmo tempo a ultrapassar as suas dificuldades e perceber os seus interesses e motivações (CARVALHO, 2014).

O professor deve promover a realização de experiências que permitam debater as hipóteses e ideias iniciais dos alunos, mesmo que erradas, com ideias mais concretas e consistentes do ponto de vista científico, através da discussão professor-aluno e aluno-aluno (SANTOS, 2014). Deve questionar antes de explicar, dar tempo de resposta, pois devem ser os alunos a encontrá-las (SANTOS, 2014). Deve também desafiar os mesmos, provocar-lhes instabilidade cognitiva, dar menos instruções e encorajar mais a iniciativa e a autonomia.

Além disso, é de igual modo importante que o professor saiba elevar a autoestima do aluno, valorizá-lo, motivá-lo, sempre que o considerar oportuno. Por último, e não menos importante, o professor deve ainda incorporar o aluno no próprio processo de avaliação (SANTOS, 2014; GONZÁLEZ, 2000). Essa avaliação deve ser parte integrante de toda a aula, mais não seja através da observação da participação, interação e trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da aula e não através de um mero teste escrito que vise classificar a aprendizagem.

No limite, e parafraseando GONZÁLEZ (2000) “Mais do que uma máxima do refrão construtivista, o que defendemos é uma atitude reflexiva, teórica e, por conseguinte, profissional do docente em relação à aprendizagem do aluno, verdadeiro objecto de investigação da sua actividade social e cultural.” (GONZÁLEZ, 2000, p.29).

Por fim, e englobando todos os pressupostos anteriores, deve ter-se presente a ideia do funcionamento da sala de aula como uma “comunidade de debate” (TAVARES, 2012), onde os alunos são encarados como uma “mini comunidade”, na qual se privilegia a atividade, a discussão

e a reflexão. Dando espaço aos alunos de colocarem as suas questões, de darem a conhecer as suas ideias prévias, mesmo que erradas.

No fundo, é uma prática pedagógica que vê os alunos “ (...) não apenas trabalhadores, independentes ou assalariados, mas seres autônomos, cidadãos responsáveis, pessoas que têm uma vida privada, familiar, espiritual, sexual, associativa, de lazer, (...) “ (PERRENOUD, 2005, p. 71).

2. Ensinar e Aprender História e Geografia

Se a Educação Histórica atenta mais ao Desenvolvimento Humano e a Educação Geográfica ao Desenvolvimento Sustentável admitamos que ambas partilham uma responsabilidade – o Desenvolvimento Social.

(CARVALHO, 2013, p.7)

Num momento em que vigoram teorias e práticas pedagógicas vinculadas ao sócio construtivismo, a Educação Histórica e Geográfica não mostraram percursos díspares.

De facto, cada vez mais o ensino da História e da Geografia não se deixa ficar, respetivamente, pela simples e fiel descrição dos factos e pela memorização de rios e capitais.

O estatuto de cada uma destas disciplinas permite-lhes hoje formar “ (...) cidadãos competentes tecnicamente como também seres humanos aptos a intervir no seu tempo e lugar.” (CARVALHO, 2013, p.3).

Se, de acordo com CARVALHO (2013), uma das disciplinas visa essencialmente o desenvolvimento humano e a outra infere e sensibiliza para um desenvolvimento sustentável, posso realmente atestar que, no seu limite, ambas trabalham para garantir que o aluno seja capaz de pensar e de atuar por si próprio, de apresentar uma postura flexível, compreensiva e reflexiva, perante diferentes situações que vai vivenciando.

Assim, analisem-se os caminhos trilhados pela Educação Histórica e Geográfica a nível nacional e internacional, bem como a forma como estas encaram o ensino e a aprendizagem da História e da Geografia, no âmbito de uma visão sócio-construtivista da Educação.

2.1. Educação Histórica

Nas palavras de BARCA (2012), esta resulta da assunção entre a teoria e a prática do ensino da História:

(...) por um lado, alimenta-se dos princípios da aprendizagem situada, do saber histórico e sua epistemologia (conceitos substantivos e de segunda ordem), dos procedimentos metodológicos da pesquisa social; por outro lado, à luz desses fundamentos teóricos em simbiose, explora concepções e práticas dos agentes educativos, sobretudo dos alunos, colocando estes perante tarefas desafiantes.

(BARCA, 2012, p.37)

Desde os anos 70 do século XX que a investigação em torno da História e do ensino da História se tornaram no foco de pesquisa de vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, e posteriormente, em Portugal e em Espanha.

A investigação levada a cabo pela Educação Histórica nasce da preocupação de promover a ligação entre a teoria e a prática, tal como já verificamos anteriormente. Não basta à Educação Histórica apresentar propostas prescritivas, que visam estabelecer padrões ou níveis. Importa sim, criar e implementar situações de aprendizagem em contextos concretos, a partir das quais se retirem e partilhem resultados que possam ser reajustados e aplicados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012).

Começam-se assim a romper com os caminhos tradicionais trilhados no ensino da História e procuram-se desenvolver novos elementos à forma como os alunos desenvolvem a compreensão da História e à forma como constroem o seu conhecimento (BARCA, 2012).

Questões como “Que critérios os alunos utilizam para selecionar e avaliar a informação?”, “ Como interpretam a mudança?”, “ Que narrativas constroem sobre o passado?”, tornam-se no foco da Educação Histórica. Esta não se limita em responder à questão “Como ensinar História?”, mas preocupa-se em saber “ (...) como compreendem e o que aprendem os alunos em História” (BARCA, 2009).

A Educação Histórica preocupa-se em analisar as ideias históricas de quem aprende e de quem ensina. O seu objetivo é saber não o que os alunos sabem – ideias substantivas, mas como sabem – ideias de segunda ordem, ligadas à compreensão, explicação, empatia, evidência e perspectiva (HICKENBICK & SCHIMDT, 2008).

Dessa forma, professores e investigadores, centrados na promoção de uma Educação Histórica, pretendem compreender as ideias de crianças e jovens na perspetiva de que é possível que sejam os alunos a construir e exprimir as suas narrativas históricas. Significa isso, ser possível reconhecer as conceções dos alunos sobre os significados atribuídos ao mundo, aos sentidos de mudança, ao papel da História na orientação temporal, ao reconhecimento dos valores culturais em diversos contextos, para que a partir daí possam ser trabalhados e melhorados (BARCA, 2012).

Porém, a mudança e a complexificação de pensamento histórico não pode ser vista como um processo linear nem invariante, pois ocorre ao longo dos anos e pode sofrer oscilações. Além disso, de acordo com BARCA (2009), o seu grau de “ (...) consistência e de elaboração das ideias históricas (...) parece relacionar-se sobretudo com a qualidade das situações de aprendizagem” (BARCA, 2009, p.18). Daí que a autora considere como desejável que os alunos aprendam de forma progressiva, a comparar, e inclusive, selecionar criteriosamente fontes diversas sobre o passado (BARCA, 2006).

Para que se consiga averiguar esta evolução, nomeadamente em relação à compreensão, explicação, empatia, evidência e perspectiva (conceitos mais profundos e implícitos) dos alunos, realizaram-se diversos estudos⁴, dos quais se tornaram pioneiros Peter Lee, Alaric Dickinson e Denis Shemilt. Posteriormente, Peter Lee e Rosalyn Ashby criam a proposta do “Modelo de progressão conceptual” (1996) (*Tabela 1*) que teve por base o *Projeto CHATA*⁵ (Concepts of History and Teaching Approaches).

Tabela 1. Modelo de Ideias de Alunos sobre Compreensão Empática em História

<i>Nível 1</i>	<i>Tarefa explicativa não alcançada</i>
<i>Nível 2</i>	<i>Confusão</i>
<i>Nível 3</i>	<i>Passado deficitário</i>
<i>Nível 4</i>	<i>Explicação por estereótipos</i>
<i>Nível 5</i>	<i>Explicação à luz do quotidiano/presente</i>
<i>Nível 6</i>	<i>Explicação à luz do passado: empatia histórica</i>
<i>Nível 7</i>	<i>Explicação à luz do contexto</i>

Fonte: adaptado de BARCA, 2009, p.18 e 19

No que diz respeito a esse modelo, e efetuando uma breve descrição do significado e correspondência de cada um desses níveis, podemos considerar que os alunos que se enquadrem no *Nível 1* apresentam incapacidade de respostas ou descrições repetitivas.

Os alunos que se encontram no *Nível 2*, demonstram que as ações e práticas do passado ainda não fazem sentido para si.

Quando falamos no *Nível 3*, as ações e práticas do passado já são reconhecidas à luz do presente, mas os alunos ainda apresentam justificações muito deficitárias.

⁴ De destacar a realização do estudo transversal “Understanding and research” levado a cabo por Dickinson e Lee, em 1978, aprofundado no estudo “Making Sense of History (1984) (BARCA, 2001).

Simultaneamente, Shemilt, em 1984, apresentou uma categorização das ideias dos adolescentes em cinco níveis.

⁵ O Projeto CHATA foi desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde se analisaram as ideias prévias acerca da História, de 300 alunos, entre os 6 e 14 anos de idade.

Relativamente ao *Nível 4*, as explicações deficitárias são ultrapassadas em parte, mas há a tendência a criar estereótipos na atribuição de papéis históricos, como é exemplo a analogia dos políticos a mentirosos.

No *Nível 5*, os alunos continuam a considerar que as pessoas do passado deviam pensar e agir como nós, mas já não se centram em estereótipos.

Quanto ao *Nível 6*, os alunos já compreendem que as pessoas do passado não viam o mundo da mesma maneira do que o vemos hoje, o que já demonstra capacidade na interpretação da cultura, de valores, do senso comum e das situações de uma forma específica.

Finalmente no *Nível 7*, os alunos já conseguem compreender que as pessoas, os seus valores e ações, estão diretamente relacionados com o contexto em que se inserem e não apenas com ações individuais. Este último nível implica que os alunos sejam capazes de relacionar as ideias e valores do passado com as condições materiais (BARCA, 2009).

Todavia, tal como refere BARCA (2009) sobre a opinião dos próprios investigadores em torno do modelo acima apresentado, não basta constatar que os alunos trazem conhecimentos tácitos para a sala de aula, onde a partir daí se tentam enquadrá-los num determinado nível. Tal não seria suficiente para mudar as ideias e o conhecimento histórico dos alunos.

É necessário analisar as ideias dos alunos tentando “ (...) trazer à luz níveis diferenciados de pensamento histórico (...) ” (BARCA, 2009, p.21), dando pistas aos professores da melhor forma de promover uma mudança conceptual progressiva, que se reflita na aprendizagem dos alunos em História. Claro que isso implica também que estejamos perante o que Isabel Barca define como um “professor investigador social”, ou seja, um docente que procura compreender a progressão conceptual dos alunos não apenas em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos, para que a aprendizagem seja mais bem-sucedida (BARCA, 2012).

Em suma, podemos considerar que a grande finalidade da Educação Histórica visa encontrar novas possibilidades para um ensino da História que desenvolva, de forma progressiva, as ideias históricas dos alunos com o intuito de promover uma *literacia histórica*, isto é, um conjunto de “competências de interpretação e compreensão do passado”, tal como a designa BARCA (2006).

A *literacia histórica* torna-se assim o instigador para que os alunos sejam capazes de usar os conhecimentos adquiridos nas aulas de História como forma de adquirir novos conhecimentos, desenvolver as suas próprias potencialidades e participar ativamente e conscientemente na sociedade que os rodeia. Além disso, esta torna-se por sua vez o ponto de chegada para o que Peter Lee e Jorn Rüsen designam de *Consciência Histórica*. De acordo com

Jorn Rüsen esta é o fundamento de todo o conhecimento histórico (HICKENBICK & SCHMIDT, 2008). Para si, desenvolver nos alunos a *Consciência Histórica* é ajudá-los a compreender o presente à luz do passado. Mais do que isso, permite aos alunos, também eles cidadãos e pessoas, problematizarem, a várias escalas (do local ao global), garantindo-lhes competências para saber “ler” o mundo que os rodeia, procurando respostas nas relações passado, presente e futuro. Na opinião de BARCA (2012), esta ocorre quando depois de interiorizados progressivamente os conhecimentos lecionados, se tornam numa ferramenta a utilizar como orientação no quotidiano pessoal e social. Com isto pretende dizer “criar e desenvolver nos alunos e jovens uma orientação temporal e espacial e de relação da História com a vida prática” (OLIVEIRA, 2012).

Em síntese, a *Consciência Histórica* possibilita partir dos conhecimentos do passado para a interpretação do presente, permitindo ainda formular uma expectativa futura. Ela tem indiscutivelmente uma função social e prática, tal como a História em si mesma. Uma vez que permite dar “(...) identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da memória histórica” (SCHMIDT, 2005).

2.2. Educação Geográfica

A *Comission on Geographical Education of International Geographical Union* (a partir de agora designada por CGE) encara a Geografia exatamente como um

*(...) meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também
(...) um contributo fundamental para a Educação Internacional, para a
Educação Ambiental e para a Educação para o Desenvolvimento.*

(ICGE, 1992, p.7)

De facto, a importância e preocupação dada à Educação Geográfica e aos seus contributos no âmbito internacional revela-se bastante sólida. Nomeadamente por parte da CGE, de onde surgem várias discussões e documentos que postulam o ensino da Geografia e que têm chegado até nós, nomeadamente a *International Charter on Geographical Education* (1992) (Carta Internacional da Educação Geográfica, a partir de agora designada de ICGE), a *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* (2000) (Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural, sendo denominada a partir de agora como IDGECD) e a *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (2007) (Declaração de Lucerne da Educação Geográfica para um Desenvolvimento Sustentável,

sendo designada a partir deste momento por LDGESD).

A ICGE (1992) demonstra efetivamente que além da Geografia ser uma disciplina informativa, é simultaneamente motivadora e indispensável para que se compreenda o mundo de hoje e de amanhã, e para que os alunos se tornem em cidadãos responsáveis e ativos. Mais ainda, e nas palavras de CACHINHO (2000): “ (...) a necessidade de ensinar/aprender geografia obedece a razões de natureza existencial, ética, intelectual e prática” (CACHINHO, 2000, p.84).

Saliente-se ainda que estudar Geografia faculta o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão, de capacidades, de atitudes e valores. Uma vez que permite aos alunos serem simultaneamente capazes de conhecer e compreender localizações, lugares, sistemas naturais e socioeconómicos vigentes e refletir sobre o impacto das atividades humanas nas condições naturais e vice-versa (relevo, clima, vegetação, ...). De desenvolver a capacidade de expressão verbal, oral, numérica e gráfica e por último, mas não menos importante, o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que conduzem ao interesse pelo meio envolvente - a preocupação pela qualidade do meio; a tomada de atitudes de uma forma adequada, responsável em todos os contextos; o respeito pela igualdade e a procura de soluções para muitos dos problemas que se fazem sentir no mundo atual (ICGE, 1992). O que leva o próprio FAIRGRIEVE (1926), citado por GRAVES (1984) a afirmar que “ (...) who saw the functions of education as those of helping people to earn a living and helping to live, felt that geography teaching contributed to the first as well as to the second of these functions” (GRAVES, 1984, p.85).

Ademais, é possível perceber também que a CGE (1992), em conjunto com a IDGECD (2000), a LDGESD (2007) e autores como GRAVES (1984), GIMÉNEZ & GAITE (1995), HERCULANO CACHINHO (2000), HAPPALA (2001), FERREIRA (2001) e LAMBERT & BALDESTONE (2002), acabam por defender o potencial da Educação Geográfica na promoção de uma Educação Internacional, Ambiental e para a Diversidade Cultural.

A Educação Internacional acredita que a Geografia se pode tornar numa verdadeira propulsora da “ (...) compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, raças e religiões (...) ” (CGE, 1992, p.9). No entendimento destes autores, a Educação Geográfica permite o desenvolvimento de uma “dimensão e perspetiva internacional e global”, o conhecimento e o respeito pelos outros povos, a compreensão da crescente interdependência entre todos os povos num mundo cada vez mais globalizado, a perceção dos direitos e deveres a ter em conta na relação com os outros, bem como a capacidade de solidariedade e compreensão internacional.

Em suma, esta permitirá que os alunos sejam capazes de ter consideração e vontade de auxiliar não só a sua comunidade, ou seja o seu país, mas também os outros países, ou mesmo o

mundo em geral, se necessário (CGE, 1992).

Caminhar para uma Educação Ambiental e para um desenvolvimento sustentável, na medida em que “ (...) os indivíduos tenham consciência do impacto do seu próprio comportamento e o das sociedades onde vivem (...) ” (CGE, 1992, p. 9), e mais do que isso, que contribua para:

(...) a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and to learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation.

(LDGESD, 2007, p.243)

O seu objetivo final é levar os alunos a pensar de forma ecológica e holística a relação entre a natureza, a sociedade e o próprio indivíduo (LDGESD, 2007).

Uma educação para o desenvolvimento sustentado resulta assim numa orientação futura e num conceito de paz entre humanos e a natureza. Um conceito de justiça para com as futuras gerações, nações, culturas e regiões do mundo. Diante disso, há-que promover a responsabilidade global e a participação política. O que na opinião da LDGESD (2007) implica que a entidade Escola, e os próprios professores, promovam não só conhecimentos geográficos, mas a compreensão dos mesmos e ainda, o desenvolvimento de competências e comportamentos, tais como “using the communication, thinking, practical and social skills to explore geographical topics at a range of levels from local to international.” e “dedication to seeking solutions to local, regional, national and international questions and problems on the basis of the “Universal Declaration on Human Rights” (LDGESD, 2007, p.245).

Por último, a Geografia como promotora de uma Educação para a Diversidade Cultural sob o ponto de vista de que esta pode contribuir para que os alunos e cidadãos de todo o mundo se tornem sensíveis pela defesa dos direitos humanos; que alcancem a habilidade de compreenderem, aceitarem e apreciarem a diversidade cultural existente; que adquiram a capacidade de compreender opiniões e críticas diferentes, de aceitarem outros pontos de vista; que tenham consciência do impacto do seu próprio estilo de vida em contextos locais e globais; que percebam a urgência e necessidade de se proteger o ambiente preocupando-se com a justiça social ambiental e ainda, que aprendam a agir como membros de uma sociedade global.

Em síntese, e tal como menciona a IDGECD (2000):

All students are entitled to the opportunity to develop social, cultural and environmental values through geographical education that will promote their development as geographically informed people.

(IDGECD, 2000, p.2)

Por outras palavras, mas na mesma linha de pensamento, ANU HAPPALA (2001) fala da necessidade de uma Educação Geográfica escolar baseada numa “Educação Futura” (Future Education), ou seja, uma educação baseada “ (...) in the intelectual and social preparation of the young for their adult roles.” (HAAPALA, 2001, p.256). Com a principal finalidade de se fazer crescer nos alunos e jovens uma “Prontidão futura” (Future Readiness) - disposição para o desenvolvimento de informação, habilidades, emoções e ações para agir e enfrentar qualquer tipo de futuro. Também um “Pensamentos de futuro” (Futures Thinkings) - uma forma de comunicar com o ambiente e com os meios, definindo e avaliando informações sobre o futuro e uma “Consciência Futura” (Future Counsciousness) – compreensão e reflexão racional de como as nossas decisões e escolhas cotidianas afetam a formação e as gerações de futuro.

Por sua vez, FERREIRA (2001) acrescenta também que uma Educação Geográfica que se preocupe e estimule uma educação internacional, bem como ambiental e para a diversidade cultural, está concomitantemente a contribuir para uma “Educação para a Cidadania”. Em pleno século XXI, a Cidadania é essencial para que os cidadãos desenvolvam a consciência sobre os seus direitos e responsabilidades, para que consequentemente sejam capazes de os colocar em prática e respeitar o dos outros (FERREIRA, 2001). Na sua ótica, uma Educação para a Cidadania promove o “ (...) develop critical thinking, resolving and decision Making capacities” (FERREIRA, 2001, p.271). Além disso, permite que os alunos trabalhem de forma cooperativa, que aceitem e compreendam, com mais facilidade, as diferenças culturais que existem e que sejam também sensíveis na defesa pelos direitos humanos. Dessa forma, para que se desenvolva o conhecimento, a compreensão, as capacidades e habilidades dos alunos é necessário, no seu entender, esta interligação entre o social, ambiental, cultural, cívico e político. Estas ideias vão no sentido do que GIMÉNEZ & GAITE (1995) também apontam como estrutural nas finalidades de uma Educação Geográfica.

Já LAMBERT & BALDERSTONE (2002), além de apresentarem uma perspetiva próxima dos autores anteriores, enfatizam ainda o papel da Educação Geográfica na dimensão moral, designando-a de “dimensão espiritual”. Contudo, tal como referem, não se relaciona diretamente com a “crença religiosa”, mas sim entre a relação com as outras pessoas e com a busca/construção de uma identidade, de um significado, de valores, de um propósito de vida.

No fundo, investigadores de vários países partilham da mesma opinião, considerando que o grande objetivo da Educação Geográfica parte, de forma semelhante à Educação Histórica, do equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o conhecimento/informação científica e o compreender e atuar sobre a realidade que nos rodeia.

A sua finalidade não é com toda a certeza criar “pequenos geógrafos”, mas sim potenciar o desenvolvimento de competências que sirvam para orientar os jovens na sociedade. Significa “ (...) apresentar à sociedade a contribuição dos saberes geográficos para bem ler e estar no mundo na condição de sujeito (...) ” (FILHO, 2006, p.6). Ou como afirma CASTELLAR & VILHENA (2010), citado por SACRAMENTO (2010, p.5), contribui “ (...) para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.”. Ou ainda tal como menciona SCHOUMAKER (1999), citado por CARVALHO (2014), uma das preocupações centrais deve ser exatamente a promoção de um “raciocínio geográfico”, o que implica pesquisar, relacionar, comparar, descobrir, enfim, pensar criticamente. FILHO (2006) complementa considerando que esta deve proporcionar principalmente uma linguagem própria, uma linguagem geográfica, ou mais exatamente, uma literacia geográfica.

Em suma, o grande objetivo é que o aluno, através do contacto com a Geografia, seja capaz de se “localizar” não apenas como indivíduo, mas também como agente social.

CAVALCANTI (1998), citado por CARVALHO (2014), por sua vez, reforça mesmo a ideia de que os alunos não constroem o saber e conhecimento geográfico apenas na escola e para a escola, mas no e para o seu dia-a-dia. Ou seja, desenvolver e aproveitar as experiências e conhecimentos adquiridos para os dilatar e dar-lhe utilidade ao longo da vida, nos diferentes contextos.

Averiguando-se agora a situação da Educação Geográfica em Portugal tendo por base tudo o que já foi desenvolvido e apresentado anteriormente, pode comprovar-se que esta ainda não atingiu uma maturidade semelhante à revelada internacionalmente.

Tal como afiança TAVARES (2012), de facto, ainda não existem instrumentos que permitam efetuar uma análise concreta em torno dos conhecimentos geográficos dos alunos, do desenvolvimento da literacia e até da significância geográfica. O que MARTINHA (2011) complementa ao afirmar que “ boa parte da pouca investigação que existe neste domínio em Portugal tem sido realizada fora da Geografia formalmente institucionalizada, (...) ” (MARTINHA, 2011, p.31), ficando-se ainda na maioria das vezes pela ação da Pedagogia e da Didática.

A par disso, se ainda efetuarmos uma comparação com a Educação Histórica, também são visíveis as suas discrepâncias e solidez, nomeadamente ao nível nacional.

No entanto, pelo que foi possível verificar, esta tem vindo a ser alvo de preocupação e debate, por exemplo por CACHINHO (2001), MARTINHA (2011), FERREIRA (2001) e pela

própria Associação de Professores de Geografia (designada a partir de agora por APG). Esta última, por sua vez, desenvolveu no ano transato o sétimo concurso intitulado “INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA”⁶.

Contudo, não implica que se dê por terminada a investigação e pesquisa em torno da mesma e inclusive, em torno da Educação Histórica. Pelo contrário, o que urge é ainda a necessidade de um longo caminho a percorrer no sentido de uma identidade e consistência científica.

3. A Aula-Oficina nas aulas de História e de Geografia

A construção de um saber coorientado multifacetado, (...) é operacionalizado na aula oficina numa lógica que encara o aluno como agente da sua formação (...)

(CARVALHO, 2013, p.7)

Se é relevante conhecer e compreender os paradigmas educacionais que postulam atualmente a Educação, bem como as ações e intenções pautadas pela Educação Histórica e Geográfica, não será menos importante analisar de que forma é possível transpor toda essa bagagem teórica para as escolas e sobretudo para as salas de aula.

Como foi possível constatar, vários investigadores propõem que se atente numa aprendizagem com sentido pessoal, de onde se rentabilizam o meio social e cultural como fonte de aprendizagem, ou seja, “ a construção de um saber multifacetado”, tal como destaquei inicialmente nas palavras de CARVALHO (2013).

A aula deve passar a ser “um espaço de conhecimento” (PENIN, 1994), incorporando outras dimensões de ensinar e aprender, não só em termos de estratégias, mas repensando o próprio papel do professor e do aluno. O professor deve partilhar o conhecimento que possui mas sem deixar de oferecer ao aluno a possibilidade e o esforço de trabalhar e construir, de se apropriar do conhecimento histórico e geográfico (SCHMIDT & GARCIA, 2005 em SCHMIDT, 1998).

Foi nesse sentido que decidi apresentar e discutir aqui o trabalho desenvolvido por Isabel

⁶ “ (...) destina-se a promover a utilização de novas práticas lectivas na sala de aula de Geografia, com o objectivo de capacitar cada vez mais o docente desta disciplina a reflectir e agir no sentido de uma permanente actualização pedagógica. Pretende-se que o docente contribua para uma melhor aprendizagem, por parte dos alunos, e para a aquisição de competências que lhes permitam uma futura inserção na vida ativa. O concurso tem por objectivo premiar o desenvolvimento de situações educativas com interesse para o ensino / aprendizagem da Geografia e que tenham sido concretizadas com alunos, na aula de Geografia.”

(Disponível em: http://www.aprofgeo.org/moodle_cfp/or/file.php/1/CONcInovProf_2014.pdf)

Barca em torno do que a própria designa do seu “modo de trabalhar” motivador e significativo, aplicado pela mesma já desde 1999 e a qual denominou de “Modelo de Aula-Oficina” (BARCA (2004), ou simplesmente de *Aula-Oficina*.⁷

A escolha da *Aula-Oficina* como estratégia/ modo de trabalhar nas aulas de História surgiu pelo motivo de considerar, tal como o afirma BARCA (2013) como “um modo de trabalhar” mais significativo e motivador que “ (...) vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar (...) ” e onde, à partida, a aula se torna “ (...) num espaço de construção de conhecimento (...) ” (AMARAL *et al*, 2012, p.12).

Na opinião de BARCA (citado por OLIVEIRA, 2012) aquilo com que os professores lidam e os pais pretendem que os filhos aprendam é História substantiva. A criação de *Aulas-Oficina* surge exatamente para que seja possível trabalhar conceitos substantivos com os alunos. No seu entender, o desenvolvimento deste modelo é:

(...) um passo muito importante para ganhar os professores e também para ganhar os alunos desses professores que, ao trabalharem naquele formato de aula-oficina com os conteúdos, sentem-se mais incluídos na aula e sentem que as suas ideias também contam.

(OLIVEIRA, 2012, p.870)

Além disso, tem a capacidade de promover aulas diversificadas que possibilitam aos alunos participar ativamente na resolução de problemas, na concretização de desafios e criação das suas próprias narrativas históricas, ao invés de apenas se limitarem a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas (BARCA, 2001).

Em traços gerais, o modelo de *Aula-Oficina* insere-se assim num paradigma sócio-construtivista onde se pretende levar a cabo uma educação para o desenvolvimento e onde os alunos são vistos, também eles, como “agentes sociais”.

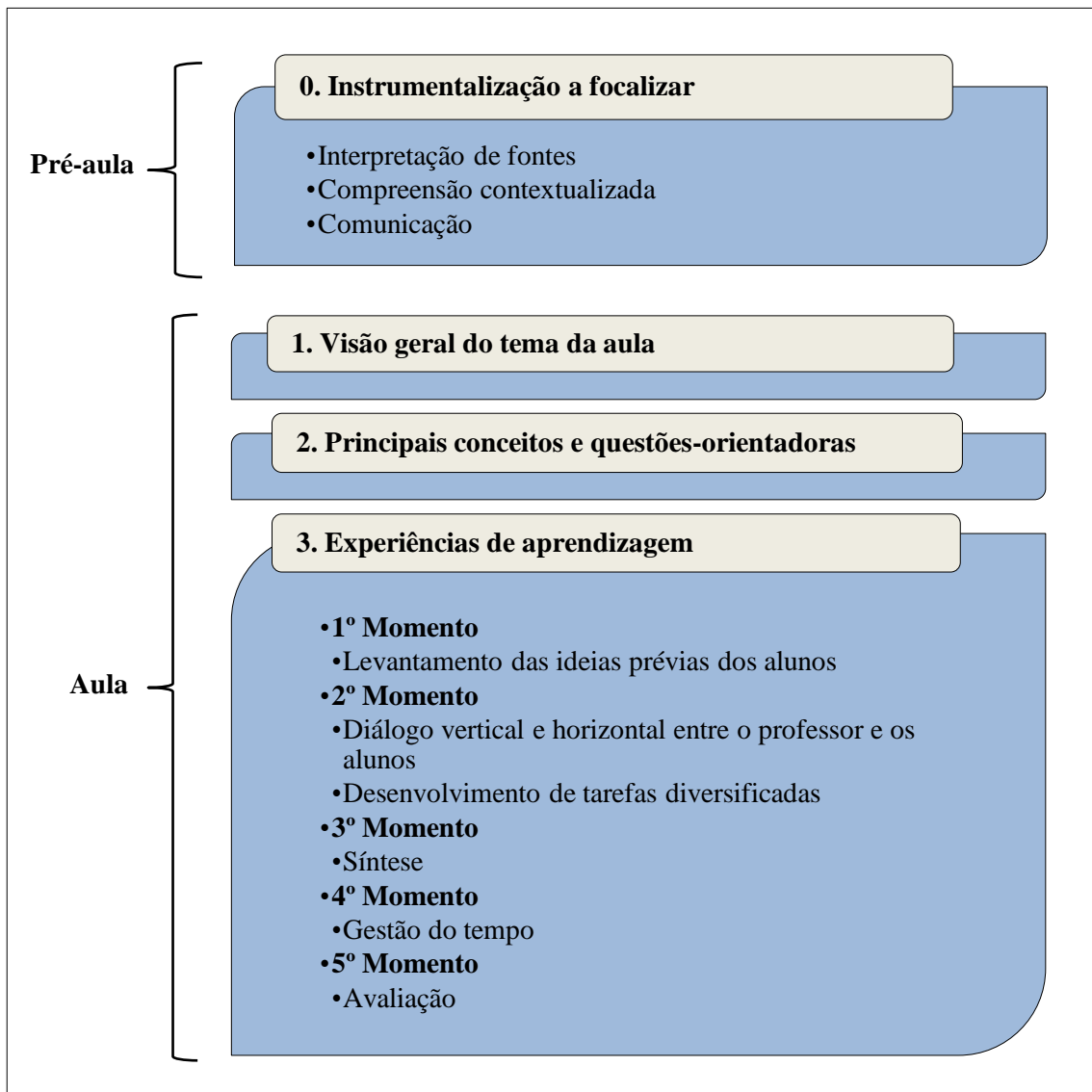
A sua lógica reside no aluno como o “agente da sua formação”, com ideias prévias e experiências, cabendo ao professor, como “investigador social” e “organizador de atividades problematizadoras”, interpretar o mundo conceptual dos alunos com o intuito destes desenvolverem saberes a vários níveis, utilizando para tal, estratégias e recursos desafiadores no âmbito de uma verdadeira “oficina” de construção dos conhecimentos. Aí o objetivo final não reside numa avaliação quantitativa, apoiada na quantidade de informação certa ou errada, mas em

⁷ Inicialmente o referido modelo era aplicado apenas nas aulas lecionadas pela Professora Doutora Isabel Barca, na Universidade do Minho. Posteriormente, passou também a ser aplicado pelos seus próprios alunos mestrando do ensino da História, nos respetivos estágios curriculares.

todo o material que o aluno conseguiu produzir, avaliando-o como mais ou menos válido (científico, aproximado, de senso comum ou alternativo) (BARCA, 2004).

Para que se perceba de forma mais concreta no que consiste e como se deverá organizar uma aula em torno do presente modelo, observe-se o *Esquema 3*, de elaboração própria, mas baseado nas ideias de BARCA (2004) e AMARAL *et al* (2012).

Esquema 3. Modelo de *Aula-Oficina*



Como se pode verificar, o ponto de partida (“Pré-aula”) deverá incidir numa preparação adequada da aula para que seja possível um “ (...) ensino orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço

temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (...) ” (BARCA, 2004, p.3). Com isto pretende-se evidenciar a preocupação em proporcionar aos alunos a leitura e interpretação de diversas fontes, em diversos formatos, com mensagens diferentes, que permitam o seu cruzamento. O objetivo é também procurar que estes sejam capazes de entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionar pensamentos e atitudes do passado com o presente e o futuro, bem como levantar hipóteses a serem pesquisadas e discutidas. Por último, importa incentivá-los a expressarem a sua própria interpretação e compreensão de forma inteligente e sustentada, através de diversos meios de comunicação disponíveis (BARCA, 2004).

Claro que, conjuntamente, o professor deverá ter o cuidado de efetuar essa preparação tendo em conta os alunos a quem se destinam e os conteúdos programáticos a lecionar.

No que diz respeito à aula em si mesma, esta deverá efetuar-se a partir de uma visão geral do tema, onde o professor partilha com os alunos o assunto central da aula e efetua com os mesmos a sua contextualização.

De seguida, o professor propõe “questões orientadoras problematizadoras” (BARCA, 2004), que tal como o próprio nome indica, devem servir de desafios cognitivos a ter em conta ao longo da aula para que os alunos as consigam “desvendar”, percorrendo dessa forma os principais conceitos. Além disso, poder-se-á propor uma “situação/questão-problema”, também ela problematizadora, com o objetivo dos alunos serem capazes de responderem à mesma no final da aula.

Posteriormente, ocorre o desenvolvimento da aula propriamente dita, começando pelo levantamento das ideias prévias dos alunos, quer sejam mais vagas ou mais precisas, partindo daí para que estas se venham, possivelmente, a tornar mais consistentes ao nível do conhecimento histórico, no final da aula, ou após as aulas necessárias para a leção dos conteúdos em questão.

A partir daí, deverão desenvolver-se tarefas que promovam a dinâmica e interação entre o professor e os alunos, oralmente, por escrito, em grupo-turma, em grupos de trabalho, ou mesmo individualmente, baseadas na planificação pré-definida pelo professor.

Além disso, acresce a importância da gestão do tempo, que o professor deve também ter em conta na preparação da aula, mas igualmente na sua capacidade de adaptação em contexto de sala de aula, consoante o decurso das experiências de aprendizagem e da facilidade e/ou dificuldade revelada por parte dos alunos na concretização das mesmas.

O momento de “Síntese” é um dos mais importantes onde os alunos devem assim ser capazes, depois das diferentes tarefas a que foram propostos, de responder à questão-problema

e/ou às questões-orientadoras, dependendo da forma como o professor pretendeu organizar o fio condutor da aula.

No que diz respeito à avaliação, e mesmo que esta esteja representada em último lugar no *Esquema 3*, a verdade é que esta deverá estar presente em diferentes momentos da aula. Se o professor pretende desenvolver efetivamente uma avaliação formativa, de cariz qualitativo, necessita de, oralmente ou por escrito, potenciar momentos avaliativos, para que consiga avaliar a progressão dos conhecimentos ao longo da aula.

Uma sugestão que se poderia ter em conta seria o aproveitamento das questões-orientadoras como momentos de avaliação formativa, desde formais (os alunos passarem as ditas questões no caderno diário, tendo que as resolver no final da aula e entregar ao professor para corrigir) a informais (através do questionamento direto aos alunos e da sua participação oral). Estes momentos e procedimentos serão complementares da avaliação formativa final que se pode efetuar no momento de síntese.

Todavia, como foi perceptível até então, o presente modelo foi inicialmente pensado e desenvolvido na área disciplinar da História. Não obstante, será que o mesmo não pode ser adaptado para a disciplina de Geografia?

Se relembrar os assuntos desenvolvidos anteriormente no presente relatório, tanto a História como a Geografia têm vindo a trilhar caminhos semelhantes no que diz respeito à forma como encaram o processo de ensino e aprendizagem.

De facto, também na Geografia se nota a preocupação e “ (...) necessidade de entender a aprendizagem como um processo de descoberta pelo aluno de soluções para os problemas (...) ” (CACHINHO, 2000, p.75). De ir mais além e permitir “ (...) aos alunos não só, porém, o confronto com o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento.” (CACHINHO, 2000, p.76).

A própria Mérenne-Schoumaker (1985), citada por CACHINHO (2000) atenta que a metodologia da geografia escolar a ser praticada deverá passar pela “fase de apreensão e percepção da realidade”, seguida do “momento de análise e estudo dos problemas” e finalmente do “tempo de síntese e aplicação”.

Primeiro devemos começar por motivar os alunos para a abordagem dos assuntos em questão e ao mesmo tempo perceber quais os conhecimentos que estes possuem sobre os mesmos.

De seguida, devemos focarmo-nos na própria aprendizagem dos conhecimentos e procedimentos geográficos ligados ao “saber-fazer, onde deverá existir uma “pluri-

referencialidade” e “poli-vocalidade”, para que os alunos contactem com diferentes visões distintas do mundo.

Posteriormente, evidenciar ainda a formação dos alunos, ancorada na autonomia, responsabilidade e cidadania, que permita uma reestruturação dos conhecimentos já adquiridos, e ainda, tal como na História, que haja um momento de síntese e apresentação do que os alunos foram capazes de criar/construir.

Portanto, mesmo que em Geografia não se utilize a terminologia de *Aula-Oficina*, mas outras, tais como “oficinas de ensino de Geografia” (RIBEIRO, SILVA & FRANCA, 2013), “oficinas pedagógicas” (SILVA & SILVA, 2012; NASCIMENTO *et al*, 2013) ou simplesmente “oficina” (FONSECA *et al*, 2013), a essência de uma aprendizagem gradual, construída e participativa está igualmente presente.

Todos estes autores concordam que as “oficinas” possibilitam uma dinâmica diferente no ensino da Geografia, permitindo associar a teoria com a prática, muito importante na construção do saber geográfico. Mais do que isso, que se podem tornar um meio de interação entre educadores e educandos, promovendo-se um espaço de trabalho onde o aluno também assume a liderança. Além disso, enfatiza o conhecimento geográfico, mas de igual modo os procedimentos e atitudes.

Em suma, também no ensino da Geografia se pensa e age promovendo uma aprendizagem progressiva e construída.

Assim sendo, pareceu-me credível alargar o conceito de *Aula-Oficina* e toda a sua metodologia para a área disciplinar de Geografia, testando e aplicando o mesmo ao longo da minha IPP, nas respetivas aulas de História e de Geografia. Quanto à sua aplicabilidade e resultados, esse será um assunto sobre o qual me debruçarei posteriormente.

4. Lecionação da História e da Geografia hoje: críticas e potencialidades

Existem, no caso da geografia, mas arriscar-me-ia a dizer também nas outras disciplinas, aulas que são meras gaiolas e aulas que criam asas, que estão empenhadas em deixar os alunos voar.

(CACHINHO, 2004, p.10)

Na sociedade contemporânea, a Geografia, e comprometo-me também a acrescentar a História, além de possuírem um forte potencial formativo, ainda revelam, tal como afirma CACHINHO (2004), falta de “ (...) capacidade para mobilizar tal potencial em prol do desenvolvimento e afirmação no contexto escolar e na sociedade em geral” (CACHINHO, 2004, p.1).

Na verdade, parece existir uma dessincronia entre a teoria e a prática, entre o potencial e a ação da História e da Geografia, com a própria realidade pedagógica praticada nas escolas.

Por um lado há, em ambas as áreas disciplinares, tal como se pôde verificar anteriormente, a vontade e a tentativa de se implementarem alterações de cariz sócio-construtivista, que vão desde a sala de aula (ao nível das metodologias, estratégias, atividades e recursos a aplicar) até níveis mais amplos, nomeadamente na forma como se encara a própria conceção e finalidade da Educação. Por outro lado, após a leitura e reflexão em torno de vários autores, inclusive alguns já estudados e citados, pode corroborar-se a ideia de que a lecionação da História e da Geografia ainda padecem de uma situação da qual, na minha opinião, talvez todo o ensino partilhe: um mal-estar (VANDENBOSCH, 1982, referido por CACHINHO, 2004), e uma própria falta de identidade (SHOUMACKER, 1985, referido por CACHINHO, 2004), resultante de um conjunto de problemas, ou se lhe quisermos chamar de limitações, que fazem com que o discurso sobre as práticas não seja totalmente coincidente com as próprias práticas (ROLDÃO, 1998). Afirmações como “isto só serve para perder tempo”, “é preciso cumprir o programa”, “não se pode sair da sala de aula”, “olha os conteúdos que temos de dar” (CACHINHO, 2004, p.10) ainda parecem fazer parte da realidade escolar, o que acaba por justificar as várias críticas ou limitações que cada vez mais são tecidas à prática pedagógica.

Partindo daí, e apoiando-me essencialmente nas críticas e limitações apresentadas por CACHINHO (2004) e GONZÁLEZ (2000), pude concluir que a grande maioria se agrupa em 3 núcleos de críticas, nomeadamente ao nível da (s):

- **Política educativa;**
- **Metodologias e estratégias aplicadas;**
- **Postura dos próprios docentes.**

No que diz respeito às críticas em volta da política educativa, destacam-se as constantes reformas e reorganizações curriculares efetuadas, quer ao nível dos Programas, quer ao nível dos próprios conteúdos. Um bom exemplo foi a criação e introdução das Metas Curriculares, um documento de apoio aos Programas das diversas disciplinas, as quais já se encontram em funcionamento em algumas áreas disciplinares e níveis de ensino⁸.

⁸ De acordo com o Despacho nº15971/2012 as Metas Curriculares entraram em vigor, na disciplina de Geografia, no ano letivo de 2014/2015 (7º e 8º ano de escolaridade), entrarão em vigor no ano letivo de 2015/2016 para o 9º ano de escolaridade e no ano letivo de 2017/2018 para o 12º ano.

A grande crítica por detrás das mesmas e dos próprios Programas, no entender de CACHINHO (2004), é que estes organizam os conteúdos em temas, por unidades temáticas e não em problemas ou questões problematizadoras (CACHINHO, 2004), fazendo com que estes sejam “arrumados em gavetas”, reproduzidos nos manuais e utilizados dessa maneira nas aulas. Assim, e citando mais uma vez CACHINHO (2004), o que continua a persistir é que “ (...) o governo, através dos programas fixa os conteúdos que os professores devem ensinar e os professores impõem aos alunos a maneira como estes devem aprender. Só os alunos não impõem nada, como elo mais fraco do sistema limitam-se a cumprir.” (CACHINHO, 2004, p.10).

Na verdade, e como salienta GONZÁLEZ (2000), o mundo escolar não fica alheio às decisões e mudanças que saem dos centros de poder, mas esses centros estão afastados das escolas que, paradoxalmente, é onde se desenvolvem as atividades educativas. Assim sendo, na opinião do mesmo (GONZÁLEZ, 2000) não fará sentido reforçar o valor da cultura escolar apenas através das modificações dos conteúdos, pois isso tornar-se-á inútil “ (...) sem um rigoroso estudo das necessidades e das expectativas sociais do aluno adolescente e sem uma transformação da metodologia didáctica,” (GONZÁLEZ, 2000, p.24). Dessa maneira, acabámos por entrar no segundo núcleo de críticas, nomeadamente em termos das metodologias e estratégias aplicadas.

Nesse âmbito, parecem continuar a persistir aulas que privilegiam a descrição à explicação, mais centradas no que se ensina do que no que se aprende. Além disso, notam-se as poucas, ou são mesmo inexistentes, as oportunidades de os alunos realizarem trabalhos de campo ou investigações. Por outro lado, é visível também a persistência de uma espécie de “Ditadura dos conteúdos” (CACHINHO, 2004), onde os professores se preocupam demasiado com o que devem ou “têm” de lecionar, dando a desculpa de que é necessário como preparação para os futuros exames nacionais e dessa forma, não desenvolvem metodologias ativas e práticas que permitam o desenvolvimento de competências.

Em síntese, e concordando com CALLAI (2011), mesmo com todos os avanços que se têm vindo a verificar nos últimos anos no ensino, ainda existem muitas marcas da forma tradicional de como se ensinava. De entre as várias evidências, uma delas parte inclusivamente da postura que os docentes apresentam, o último nível das principais críticas aqui apresentadas.

Na opinião de CASTELLAR (2005), “Nem todas as ações docentes garantem uma aprendizagem construtivista”. Na maioria dos casos os professores fazem-se rodear de novos equipamentos, mais modernizados, porém, continuam a centrar em si o processo de ensino-

No que diz respeito à disciplina de História, estas entraram em vigor no ano letivo de 2014/2015 (7º e 8º ano de escolaridade) e entrarão em vigor para o ano letivo de 2015/2016 no 9º ano de escolaridade. No ensino secundário a sua aplicação ainda não é obrigatória.

aprendizagem. Tal como refere GONZÁLEZ (2000), “Para mudar as finalidades é preciso modificar a metodologia e isso supõe um trabalho constante e rigoroso com os professores que, na actualidade, não contam com suficientes argumentos e motivação para fazer frente a estes novos desafios educativos” (GONZÁLEZ, 2000, p.22). No fundo, o que se verifica não é uma crítica à postura dos professores, mas aos atuais problemas e situações constrangedoras que estes vivenciam, que fazem com que se repercutam na sua prática pedagógica. CACHINHO (2004) e GONZÁLES (2000) destacam como realidades menos positivas o facto de atualmente muitos professores serem continuamente “esmagados pelas burocracias”, “coagidos pelos regulamentos”, “consumidos pelas distâncias que têm que percorrer todos os dias”, entre muitos outros, que fazem com que estes não tenham tempo para pensar ou mesmo de reagir ou inovar. Daí que CACHINHO (2004), utilizando adequadamente a metáfora de Rubem Alves (2004), afirme que ainda hoje existem aulas que são meras gaiolas.

Porém, além de todas as críticas tecidas, CACHINHO (2004) também demonstra que pode ser possível potencializar e modificar a situação atual do ensino e da leção, permitindo dar origem a aulas que realmente “criem asas”.

Na opinião do referido autor, esta é sem dúvida uma tarefa árdua, inclusive pensada e problematizada como uma espécie de “missão impossível”, mas que no seu entender é essencial.

Aquilo que CACHINHO (2004) propõe, baseando-se também noutros autores que possuem a mesma linha de pensamento⁹, é que se foque a atenção e a ação para uma renovação concetual e metodológica, ou seja, uma renovação que “ (...) depende tanto do interesse dos conteúdos programáticos como dos métodos de ensino privilegiados (...) que, naturalmente, reflectem, (...) modelos de formação” (CACHINHO, 2004, p. 6).

É em torno destas grandes linhas de pensamento e ação que se deve “repensar e reagir” (CACHINHO & REIS, 1991) perante o ensino da História e da Geografia e questionarmo-nos, tal como o propõe CACHINHO (2004), se pretendemos “Conteúdos ou métodos?”, “Asas ou Gaiolas”, “Espaços de Ensino ou lugares de aprendizagem?”.

“Conteúdos ou métodos?” – Várias vezes são mencionados como principais responsáveis pela falta de interesse, motivação ou indisciplina dos alunos, bem como da crise que o ensino da História e da Geografia atravessam em geral, sobretudo a falta de adequação e pertinência dos conteúdos e os objetivos dos programas. Porém, na opinião de CACHINHO (2004) não basta

⁹ Tais como ALVES (2004), DEBORD (1991), PINCHEMEL (1982), SCHOUMAKER (1985), BRUNET (1992) e PERRENOUD (2000).

incidir a nossa atenção apenas para os conteúdos, pois bastaria saber o que mais gostam os alunos para que lhes ensinasse.

Assim, respondendo à própria questão, ambos são importantes e para que se promova uma intervenção mais significativa há que repensar não só os conteúdos, como os métodos de aprendizagem. É necessário fazer com que a História e a Geografia se tornem “ (...) uma janela aberta para o conhecimento do mundo que as rodeia e a aprendizagem uma aventura” (CACHINHO, 2004, p.7). Esta perspetiva implica que perante um número infundável de conteúdos se saiba distinguir e seleccionar aqueles que são realmente fundamentais para os alunos saberem pensar e agir historicamente e geograficamente. Como complementa GONZÁLEZ (2000), “ (...) delimitar os conteúdos didácticos supõe, em primeiro lugar, enquadrar os interesses dos alunos nos problemas sociais que condicionam a vida no limiar do século XXI” (GONZÁLEZ, 2000, p.29). Igualmente será necessário que se perspetivem métodos que façam da História e da Geografia Escolar “ (...) uma verdadeira prática operatória (...) ” (HUGONIE, 1989, citado por CACHINHO, 2004, p.8), baseada na teoria e metodologia sócio-construtivista aqui anteriormente mencionada, na ótica dos alunos como “ (...) actores e autores das suas próprias aprendizagens” (NAISH, 1982, citado por CACHINHO, 2004, p. 9).

“Asas ou Gaiolas?” – Partindo da metáfora e do modelo implícito por Rubem Alves (2004), que explica a crise contemporânea da Educação, há de facto, “Escolas que são gaiolas e escolas que são asas”.

As primeiras não favorecem a aprendizagem, pois insistem em manter o aluno em torno de arames que os prendem em gaiolas, não lhes dando oportunidade de sair e ganhar coragem para voar. Por outras palavras, não deixam o aluno pensar, agir, idealizar soluções, mobilizar conhecimentos e reconstruir os conhecimentos que já possui. Não se deixa que este seja “explorador”, “ (...) aquele que tenta descobrir, que pesquisa, que examina, que observa para poder compreender o mundo que o rodeia” (CACHINHO, 2004, p.9).

As segundas “criam asas e encorajam ao voo”. Libertam os pássaros dos arames que os engaiolam. Por assim dizer, dão liberdade ao aluno para aprender, fornecendo-lhes para isso duas ferramentas essenciais: “alimento” e “entretenimento”, como as designa CACHINHO (2004), ou “ferramentas” e “brinquedos”, como as define ALVES (2004). O “alimento” ou as “ferramentas” são os utensílios “ (...) que nos permitem resolver os problemas do dia-a-dia (...) ”, os “brinquedos”, “ (...) são todas aquelas coisas que não tendo nenhuma utilidade como ferramentas dão, no entanto, prazer e alegria à alma, criam o estímulo e a predisposição para nos apropriarmos das ferramentas e mobilizar as mesmas de forma adequada na resolução dos problemas

quotidianos” (CACHINHO, 2004, p.11). Ademais, “as ferramentas permitem que os alunos voem em segurança pelos caminhos do mundo, os brinquedos que voem pelos caminhos da alma”. Quem aprende com estas ferramentas e brinquedos está sem dúvida, “ (...) a aprender em liberdade (...) ” (Rubem Alves, 2004, citado por CACHINHO, 2004, p.12). Portanto, ficam clarificadas as potencialidades de se pensarem escolas que criem asas.

“Espaços de ensino ou lugares de aprendizagem?” – Um dos problemas mais graves que parece persistir nas nossas escolas é o facto de se ensinar muito, mas se aprender pouco (CACHINHO, 2004). As preocupações continuam a centrar-se mais nos métodos de ensino, nos recursos e materiais a utilizar, do que no domínio da aprendizagem. Tal como já foi referido anteriormente no *Capítulo I, ponto 1.2. - Conceção construtivista da Educação*, também CACHINHO (2004) destaca a importância de se repensarem os agentes intervenientes no processo de construção do conhecimento, assumindo que a Educação deve centrar-se em quem aprende e não em quem ensina, e por isso se deve refletir sobre o verdadeiro papel do aluno e do professor, e pensar a Escola mais como um lugar de aprendizagem (e não apenas como mero espaço de ensino), onde o aluno é o autor e o ator. Aí o professor surgirá como o espetador, o coreógrafo ou o encenador (CACHINHO, 2004).

Em suma, e parafraseando CACHINHO (2004),

Para promover a aprendizagem precisamos assim de reinventar o espectáculo, fazer com que as aulas voltem de novo a encantar. (...) Em linhas muito gerais, isso implica conceber a sala de aula como um lugar de espectáculo, naturalmente, mas onde a representação se confunde com a realidade, se esbatem as fronteiras entre actores e espectadores, se apaga a linha que separa o palco da plateia e se colocam em cena verdadeiras experiências de aprendizagem. (...) Vistas nesta aceção, (...) as salas de aula de forma alguma poderão confinar-se aos muros da escola.

(CACHINHO, 2004, p.16)

Leia-se assim de seguida aquela que foi a minha primeira tentativa e experiência, mesmo que numa fase “embrionária”, de “criar asas”, de possibilitar aos alunos “voarem para lá dos muros”, nas disciplinas de História e de Geografia.

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

1. Natureza do estudo

O presente estudo de caso insere-se numa linha de investigação-ação, de cariz qualitativo e interpretativo, baseado na aplicação de estratégias intencionais, de carácter pedagógico, em contexto de sala de aula.

A sua conceção foi desenvolvida ao longo do estágio curricular efetuado na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no ano letivo de 2014/2015, em algumas das aulas lecionadas nas disciplinas de História, Geografia e Operações Técnicas em Empresas Turísticas, no 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Recorrente.

O meu objetivo visa confrontar, ou mais precisamente articular, todos os pressupostos e argumentos teóricos apresentados anteriormente (*Capítulo I*) com a realidade vivenciada na prática educativa, de forma a responder às questões referenciadas no início do presente relatório (*Introdução*).

Para tal, considerei relevante partir de um diagnóstico sobre o contexto onde desenvolvi a investigação para que fossem perceptíveis as condições a que estava sujeita, bem como as minhas opções e decisões perante as mesmas. Tal diagnóstico resultou de uma análise efetuada ao longo das várias aulas assistidas às orientadoras cooperantes que me permitiu criar uma espécie de perfil de aula e de turma, ponto essencial antes de colocar em prática qualquer estratégia intencional, no âmbito da presente investigação.

No fundo, esse diagnóstico possibilitou refletir sobre que modelo de aula era aplicado, bem como as referidas estratégias, atividades e recursos com os quais os alunos estavam familiarizados e ainda, compreender melhor a própria dinâmica das turmas, as suas potencialidades e fragilidades e mais importante ainda, problematizar como seria a reação das mesmas com a introdução do modelo de *Aula-Oficina* na lecionação de História e/ou Geografia.

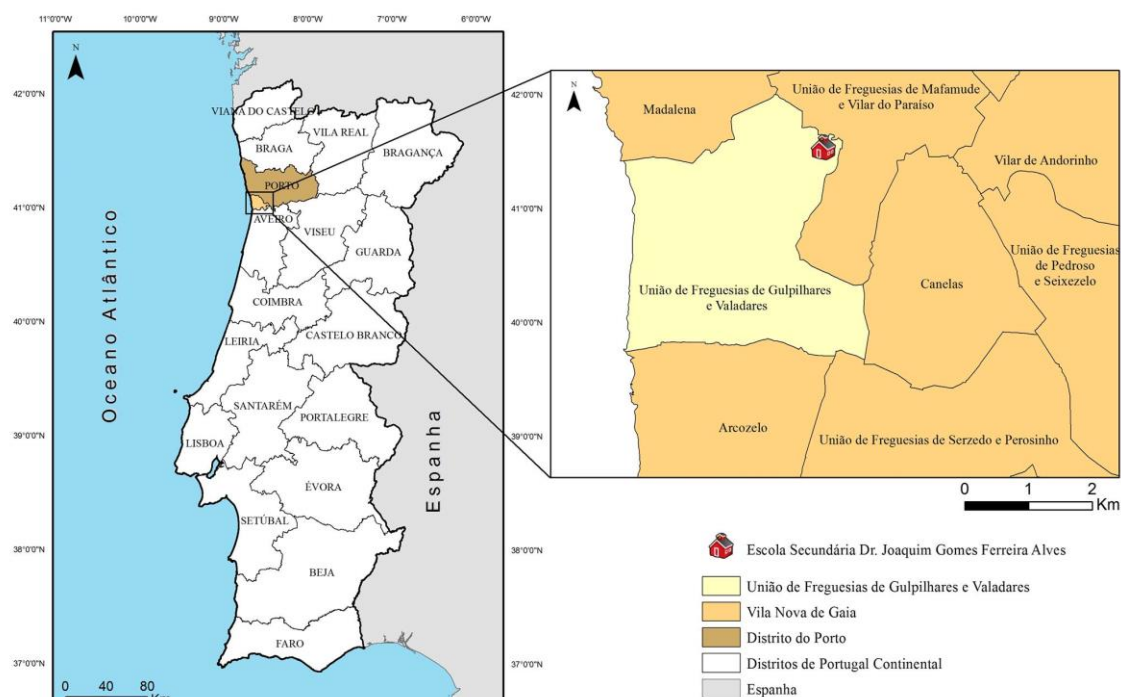
Considerei igualmente importante efetuar uma caracterização da escola onde apliquei o presente estudo, bem como das turmas participantes em ambas as áreas disciplinares, de forma a conhecer-se melhor em que circunstâncias realizei a presente investigação.

2. Caracterização da escola

A Escola Secundária de Valadares, situada na União de Freguesias de Gulpilhares e Valadares, Concelho de Vila Nova de Gaia (*Ilustração 1*), está em funções desde 1978, ano da

sua criação (em Nova Escola, Ministério de Educação, consultado a 24/07/2015).

Ilustração 1. Localização Geográfica da Escola Secundária Dr. Joaquim G. F. Alves



Em 1992, em resultado de tomar como seu patrono o Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves (1883-1944), passa a designar-se efetivamente de Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

A denominação selecionada deriva da homenagem ao respetivo Doutor (médico visionário, maçom e benemérito), nascido no Porto, no seio de uma família burguesa conceituada (Universidade Digital/ Gestão de Informação, 2009; em SIGARA UP, acedido a 24/07/2015). Frequentou o curso de Medicina na *Escola Médico Cirúrgica do Porto*, terminando a licenciatura em 1911. Iniciou posteriormente a sua carreira como médico na Foz do Douro, associando-se, em 1916, à *Colónia Sanatorial Marítima*, que lutava contra o raquitismo, alargando a partir daí os seus projetos (Universidade Digital/ Gestão de Informação, 2009; em SIGARA UP, acedido a 24/07/2015). Morreu a 10 de Novembro de 1944 após um acidente fatal, resultante da colisão entre um comboio de mercadorias com o seu automóvel, na linha de Francelos.

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes F. Alves (*Ilustração 2*) tornou-se numa

importante instituição de ensino para a população gaiense, facto que se tornou ainda mais visível com a implementação do projeto de requalificação levado a cabo pela Empresa Parque Escolar (EPE), em 2009, a qual abrangeu uma área de intervenção de cerca de 29 344m² (Nova Escola, Ministério de Educação, consultado a 24/07/2015).

Ilustração 2. A escola após a intervenção da Parque Escolar



Fonte: Disponível na internet em www.parque-escolar.pt

A presente escola albergava no ano letivo de 2014/2015 1500 alunos, dos quais 590 estavam distribuídos pelo 3º Ciclo do Ensino Básico, 700 pelo Ensino Secundário, 16 ligados ao Curso de Educação e Formação (CEF – nível II), 39 pertencentes às Necessidades Educativas Especiais (NEE), 5 na unidade de Autismo e cerca de 194 alunos ligados aos Cursos Profissionais (10º, 11º e 12º). A não esquecer ainda o número relativamente expressivo de alunos estrangeiros, oriundos dos cinco continentes, num total de 31 alunos (*Tabela 2*).

Tabela 2. Número de alunos estrangeiros a frequentar a Escola

País	Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
Brasil	4	1	5
Cuba	1		1
Espanha	2		2
França	2	1	3
Lituânia	1		1
Ucrânia	1	3	4
Angola		5	5
Canadá		2	2
Suíça		1	1
China		1	1
Alemanha		1	1
Equador		1	1
Honduras		1	1

Itália		1	1
Luxemburgo		1	1
Rússia		1	1
Total	11	20	31

Fonte: Cedido pelos serviços de secretariado da respetiva instituição escolar

Para dar resposta a este número significativo de alunos, a mesma manteve em funcionamento uma variedade de cursos dos quais, o Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades; o Curso CEF de Cuidados e Estética do Cabelo, bem como os Cursos Profissionais de Técnico Profissional de Turismo, Multimédia, Análises Laboratoriais e Animador Sócio Cultural.

No total, faziam parte integrante de todo este projeto 327 Professores, os quais se distribuíam pelos diferentes níveis de ensino.

Além disso, a escola contou ainda com o apoio de um Psicólogo, de um Coordenador Técnico, de um Encarregado Operacional bem como de Técnicos de Cabeleireiro, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais.

Posso considerar que a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves é uma instituição escolar de mérito, que atrai cada vez mais alunos. Em 2013, ganhou inclusive o *Prémio de Escola 2013*, concedido pelo Ministério de Educação e Ciência, que acabou por reforçar o lema da presente instituição: " Aprender sempre para ser melhor sempre".

3. Diagnóstico sobre o contexto da investigação

A partir do momento em que passei a fazer parte integrante do núcleo de estágio da Escola Dr. Joaquim G. F. Alves efetuei um levantamento das condições que a Escola me oferecia para conhecer melhor em que contexto iria aplicar a minha investigação, quer como professora estagiária, quer como professora-investigadora.

Após alguns meses de contacto diário com as turmas que pertenciam às minhas orientadoras cooperantes, e com as quais partilhamos a lecionação, foi possível reunir um conjunto de informações que permitiram dar origem a uma espécie de perfil de aula e de turma.

Assim sendo, foi perceptível que, tanto na área da História como na área da Geografia, prevaleciam aulas que se assemelhavam ao modelo de “Aula-Colóquio” Barca (2004), onde o saber é “ (...) problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e dos seus materiais de apoio (...) ” (BARCA, 2004, p.2).

Na verdade, verificou-se uma certa preocupação com a qualidade e variedade dos recursos

a utilizar na sala de aula, mas num cenário que não chegava a reconhecer o aluno como a figura central, o construtor do seu conhecimento. Na minha opinião, estes eram mais espectadores do que “construtores”.

A intenção de trazer para a sala de aula curiosidades, conhecimentos atuais e contextualizados, bem como recursos apelativos do ponto de vista visual estava presente. No entanto, as estratégias utilizadas, ou mais precisamente, a estratégia utilizada, era idêntica aula após aula, conteúdo sobre conteúdo, quer na História, quer na Geografia. Não havia uma diversificação e adequação das estratégias e atividades desenvolvidas em aula, de acordo com os conteúdos a abordar e a turma em questão.

Em História, as aulas pautavam-se preferencialmente pelo diálogo vertical professor-aluno, onde por vezes estes eram chamados a participar na leitura de um documento, na interpretação de uma imagem. À medida que o professor ia discursando sobre os assuntos da aula, os alunos passavam alguma da informação relevante no caderno diário e por vezes, colocavam dúvidas. Raramente se assistia à concretização de tarefas por parte dos alunos em contexto de sala de aula, e quando estas ocorriam, era sempre de forma individual ou como trabalho de casa. Além disso, nunca se teve muito em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a colocação de questões orientadoras, o desenvolvimento de tarefas, a criação de momentos de síntese ou mesmo de avaliação formativa, informal ou formal.

Quanto às turmas da referida disciplina, pode considerar-se que estas eram numerosas, compostas essencialmente entre os 20 e os 28 alunos. Estes demonstravam não estar habituados a ter uma participação ativa e constante na sala de aula e pareciam também muito mais preocupados em passar no caderno diário as informações fornecidas no PowerPoint, do que problematizar, discutir, e analisar os assuntos a lecionar. Não obstante, a sua maioria dizia gostar da disciplina de História e apresentavam-se muitas vezes curiosos, interessados e motivados a aprender. Além disso, o seu comportamento e bom relacionamento enquanto turma facilitava o bom funcionamento da sala de aula. Contudo, revelavam, de uma forma geral, dificuldade em transpor as suas ideias e conhecimentos, principalmente ao nível da escrita, e por vezes, ao nível da oralidade.

No caso da Geografia, as aulas também se regiam muito pelo diálogo professor-aluno, mas notou-se uma maior abertura na discussão dos assuntos em aula, não só entre o professor e os alunos, mas entre os próprios alunos. Além disso, não era tão habitual transcrever a informação descrita no PowerPoint. Todavia, também em Geografia era rara a elaboração de tarefas por parte dos alunos e quando estas se efetuavam, era apenas pela via individual e pela oralidade. No que

diz respeito ao reconhecimento das ideias prévias dos alunos, à colocação de questões-orientadoras, bem como à existência de momentos de síntese ou de avaliação formativa informal ou formal, estes também não eram frequentes.

Quanto às duas turmas com as quais contactei na presente disciplina, a que dizia respeito ao ensino normal era numerosa (28 alunos), enquanto a que dizia respeito ao Ensino Recorrente tinha um número mais razoável de alunos (20). Tal como no caso da História, estas também não pareciam estar habituadas a ter uma participação ativa e constante na sala de aula e por isso, demonstravam alguma dificuldade de participação espontânea e mesmo quando o faziam, não conseguiam cumprir regras básicas de sala de aula, como falar na sua vez ou respeitar a opinião do colega. Não obstante, pareciam apreciar a disciplina de Geografia e muitas vezes demonstravam interesse, curiosidade e motivação, principalmente no ensino normal. No entanto, todos os alunos demonstravam dificuldades em transpor as suas ideias ao nível da escrita. Relativamente à relação enquanto turma, em ambos os níveis de ensino eram visíveis, por vezes, situações de conflito, revelando-se por isso comportamentos menos adequados (principalmente no ensino profissional).

No fim de contas, a conclusão a que foi possível chegar foi a de que o ensino praticado nas turmas evidenciava uma falta de hábito e entrosamento com a metodologia e as estratégias que pretendia desenvolver, no âmbito de uma aprendizagem sócio-construtivista, num contexto de *Aula-Oficina*. Perante tal situação, era necessário fazer opções e tomar uma decisão.

Num primeiro impacto surgiu o receio de não conseguir concretizar o que inicialmente me tinha proposto e a desistência do mesmo. Se na atual situação da Educação em Portugal tentar introduzir novas concepções de Educação, novos modelos educativos a praticar, bem como estratégias e tarefas diferentes, é uma tarefa árdua, tentar colocar em prática tudo isso em apenas alguns meses de estágio e lecionação, seria igualmente uma tarefa e responsabilidade feroz.

Contudo, num segundo momento, e refletindo acerca das minhas concepções em torno da Educação, do Ensino e da Aprendizagem, considerei que desistir não seria a melhor opção.

Foi ao longo do referido Mestrado em Ensino que pude contactar com toda esta realidade relacionada com a Educação e de facto, desde que tomei conhecimento e tive oportunidade de discutir assuntos em torno do Construtivismo, ou mais precisamente do Sócio-Construtivismo, das intenções da Educação Histórica e Geográfica, bem como sobre novos modelos educativos, inclusivamente, a aplicação de *Aulas-Oficina*, que a sua prática escolar se revelou um desafio a enfrentar e testar.

Na verdade, esta experiência vivenciada ao longo do referido Mestrado permitiu-me, por

um lado, ir construindo a minha identidade enquanto docente, e por outro lado, fazer com que adquirisse curiosidade e firmeza para as colocar em prática ao longo da minha IPP. No fundo, pairava a ânsia de testar todas as convicções criadas e de realmente perceber se estas eram possíveis de se alcançarem ou se ficariam apenas por meras ideias e expetativas.

Assim, mesmo sabendo que corria certos riscos, houve da minha parte a determinação de tentar colocar em prática aquilo que aprendi, com o qual me identifico e que considero ser uma mais-valia no ensino da História e da Geografia na atualidade. Porquê desistir se ainda agora comecei? Será que quero pertencer ao grupo daqueles que se deixam ficar presos em gaiolas, acomodados, que também não estão prontos a deixar os alunos ganharem asas? Estas foram as principais questões que constantemente coloquei a mim mesma e que no final, me deram a resposta sobre o que fazer.

Perante a falta de condições e abertura suficientes para que aplicasse em pleno *Aulas-Oficina*, a opção e decisão tomada para tentar colmatar a situação, sem deixar ao mesmo tempo de promover aulas de cariz sócio-construtivista, foi exatamente o desenvolvimento do que designei de “Momentos-Oficina”.

Dessa forma, em algumas das aulas que lecionei propus, em determinados momentos da aula, exercícios práticos, realizados em grupos de pares, individualmente e/ou divididos em grupos de trabalho, onde era proposto aos alunos analisarem e/ou cruzarem diferentes tipos de fontes, contraporem opiniões, debaterem determinado assunto, ou mesmo recorrerem à dramatização para recriar situações reais. Esses exercícios eram construídos pelos alunos e corrigidos em grupo-turma.

Estes “Momentos-Oficina” encaixavam assim em aulas onde reinava o incentivo à conversação, à argumentação e comunicação por parte dos alunos. Pretendia criar momentos onde fosse possível partir das hipóteses e ideias iniciais que os alunos traziam e conduzir assim a um debate aberto, professor-aluno e aluno-aluno, para daí se chegar aos diversos conhecimentos da História e da Geografia (SANTOS, 2014). Questionavam-se os alunos, dava-se tempo de resposta, aproveitavam-se as suas respostas para os auxiliar a chegar àquela que seria mais viável do ponto de vista científico. Desse modo, os alunos eram desafiados, encorajados e motivados a participar no processo de “aprender”.

Em suma, mesmo com algumas limitações e adaptações, levou-se a cabo a aplicação de um modelo de aula que fosse de encontro com os pressupostos teóricos aqui apresentados e com os quais acredito fazerem todo o sentido no ensino da História e da Geografia. Assim sendo, analise-se de forma mais discriminada as experiências desenvolvidas em cada umas das áreas

disciplinares, bem como os resultados e conclusões que pude retirar das mesmas, perante um contexto repleto de expectativas e limitações.

4. Os “Momentos-Oficina” nas aulas de História e de Geografia

Os “Momentos-Oficina” contaram com uma pré-implementação, à qual se atribuiu a função de pré-teste, seguida de 4 experiências, 2 em cada área disciplinar. As referidas experiências foram aplicadas em 4 níveis de ensino, exatamente ao 8º, 9º e 11º ano, no caso da História e ao 8º e 10º ano de escolaridade, no caso da Geografia. Cada uma dessas experiências foi aplicada em tempos letivos de 90 minutos, com exceção do 10º ano, uma vez que era uma turma do ensino profissional e esses momentos surgiram dentro do espaço letivo de 135 minutos.

A aplicação do pré-teste foi levada a cabo numa aula lecionada ao 9ºA, com uma duração de 90 minutos (*Anexo 1*). A aula incidia sobre o fascismo italiano e a determinado momento da aula era pedido aos alunos que em grupos de pares, e após se ter discutido com os mesmos quais os principais princípios do fascismo, estes lessem um conjunto de excertos pertencentes a vários discursos de Mussolini. A partir dos mesmos, os alunos teriam que os interpretar e descobrir qual o princípio que lhes estava subjacente (*Anexo 2*).

Digamos que a principal finalidade com a realização deste pré-teste era compreender de que forma os alunos reagem à realização de tarefas práticas em contexto de sala de aula.

Aquando da concretização e correção desse pré-teste foi possível confirmar as conclusões a que tinha chegado no momento da realização do “diagnóstico de contexto”: apurei alguma dificuldade e pouca receptividade na elaboração e concretização da tarefa em contexto de sala de aula. Verifiquei também um certo receio, falta de motivação e capacidade de autonomia dos mesmos na realização da tarefa, inclusive, alguns alunos pediram para que esta ficasse para trabalho de casa.

Nas restantes experiências, além de se proporcionarem atividades/tarefas de cariz mais prático, o objetivo dos “Momentos-Oficina” também se pautava por registar e ter em consideração aspetos como o interesse, a motivação e o envolvimento dos alunos ao longo da atividade/tarefa proposta, bem como efetuar uma avaliação descritiva e informal, sobre o domínio das diferentes formas de conhecimento que se pretendia que os alunos atingissem e aquelas que atingiram, nas referidas aulas.

No fundo, a finalidade era testar a reação dos alunos perante uma metodologia que não era habitual e quais as potencialidades e limitações da mesma no ensino de determinados conteúdos da História e da Geografia.

A seleção das aulas para colocar em prática a referida estratégia resultou de uma planificação e reflexão prévia em torno das temáticas a lecionar. Procurei ter uma visão geral dos temas e a partir daí definir os instrumentos essenciais (mencionados no *Esquema 3*), possíveis e adequados não só aos conteúdos, mas também aos próprios alunos, para posteriormente organizar a aula (nomeadamente em termos de estratégias, atividades e recursos).

4.1. Caraterização das turmas participantes

4.1.1. História

As turmas nas quais levei a cabo uma implementação pedagógica em contexto de sala de aula foram, ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico - o 8ºA e o 9ºA - e ao nível do Ensino Secundário - o 11ºG.

O 8ºA era uma turma constituída por 26 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A sua média de idades era de aproximadamente 12,8, ou seja, 13 anos.

O 9ºA era uma turma de ensino articulado, composta por 22 alunos, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Não foi possível ter acesso à sua média de idades, mas creio que estes teriam entre 14 a 15 anos.

O 11ºG era uma turma formada por 25 alunos, 5 do sexo masculino e 20 do sexo feminino. A sua média de idades deveria incidir entre os 16 e os 17 anos de idade.

Relativamente ao 8ºA e 9ºA, eram turmas onde os alunos se demonstravam assíduos, contudo, nem sempre pontuais. Apresentavam um comportamento adequado, porém, revelavam alguma dificuldade de participação espontânea, e por vezes, manifestavam pouco interesse e motivação, mesmo em atividades mais dinâmicas (principalmente o 8ºA). Não obstante, tal reação poderá justificar-se pelo motivo de ser a primeira vez que a referida turma contactava com estagiários nas suas aulas, contrariamente ao 9ºA, onde essa prática tem vindo a ser recorrente. No entanto, mesmo perante a falta de hábito no contacto com professores estagiários, estes mostraram-se desde logo muito recetivos e ao longo de todo o ano letivo mostraram ser crianças afáveis, simpáticas, preocupadas em colaborar com as propostas efetuadas, tal como o 9ºA.

Contudo, de acordo com a minha experiência, ambas as turmas necessitavam que o professor os motivasse, quer para a elaboração de tarefas mais simples (como ler determinado documento), quer na elaboração de tarefas mais complexas (como interpretar uma imagem, caricatura ou expressão). Felizmente, o interesse, a motivação e a participação de ambas as turmas foi aumentando à medida que as aulas iam decorrendo, fazendo com que em todas as aulas me

sentisse grata pela boa dinâmica e interação criada ao longo dos 90 minutos.

No que diz respeito ao 11º G, as suas características enquanto turma eram muito próprias e distintas das turmas anteriores. Revelava, de uma forma geral, pouco interesse, motivação e principalmente falta de confiança e autoestima. Não eram alunos assíduos e pontuais e alguns destes, mesmo estando presentes na sala de aula, não estavam integrados nem empenhados em fazer parte do processo de aprender. Era uma turma onde à exceção de alguns alunos, não revelava participação espontânea e mesmo quando solicitados, alguns alunos recusavam-se a responder (tais situações não eram frequentes nas aulas que lecionei, mas foram presenciadas ao longo do estágio). Também foi possível verificar que vários alunos revelavam dificuldades ao nível da compreensão, da argumentação e da escrita, o que fazia com que muitas vezes fosse necessário diminuir o grau de exigência em termos de vocabulário, bem como das tarefas propostas em sala de aula. Além de tudo isso, detetou-se ainda ser uma turma que apresentava dificuldades de aprendizagem, não só na disciplina de História, mas noutras, tais como Geografia, Português e Filosofia.

4.1.2. Geografia

As turmas nas quais levei a cabo uma implementação pedagógica em contexto sala de aula foram, quanto ao 3º ciclo do Ensino Básico - o 8ºD - e no caso do Ensino Secundário Recorrente - o 10ºL.

A turma do 8ºD era composta por vinte e oito elementos, sendo 14 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A média de idades era de 12,7 anos, ou seja, de aproximadamente 13 anos.

A turma do 10º L, por sua vez, era constituída por 20 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade.

No que diz respeito ao 8ºD, estes eram alunos assíduos, mas nem sempre pontuais. Revelavam grande à vontade na participação, sendo muitas vezes espontânea, com exceção de alguns alunos, nomeadamente aqueles que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Acresce que demonstravam dificuldades de organização na referida participação e muitas vezes não aguardavam pela sua vez, ou participavam em simultâneo.

Quanto ao seu comportamento, este revelava-se menos adequado em algumas situações, derivando quase sempre do desentendimento entre colegas de turma, o que se sentiu ao longo de todo o ano letivo. Inclusivamente, foi possível verificar a falta de empatia e companheirismo entre alguns elementos da turma.

Contudo, posso atentar que eram, de uma forma geral, alunos interessados, curiosos, com

vontade de partilhar as suas experiências, os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos a lecionar e de apresentarem as suas dúvidas, o que tornava a turma desafiadora. Porém, algumas vezes era perceptível a grande competitividade que existia entre eles.

Não obstante, revelou-se uma turma apelativa, pois mesmo não estando habituada a contactar com professores estagiários demonstrou desde logo muita receptividade, simpatia e motivação, estando sempre pronta a colaborar com as propostas efetuadas e lidando bem com estratégias e atividades distintas daquelas que estava habituada a desenvolver.

Relativamente ao 10ºL, era uma turma composta por elementos bastante distintos em termos de interesse, motivação e comportamento. A sua maioria revelava um défice de atenção, concentração e interesse, sendo por isso necessário da minha parte criar estratégias que permitissem combater essas lacunas. Apresentavam também ser uma turma com alguma dificuldade no cumprimento de regras, sendo por isso pouco assíduos e pontuais e com dificuldade no cumprimento de prazos de entrega de tarefas ou trabalhos solicitados, revelando assim pouca responsabilidade.

Quanto ao seu comportamento, este tendia a variar, revelando-se alunos mais calmos, concentrados e participativos nos primeiros tempos letivos (45 minutos de aula) e mais desmotivados, desinteressados e pouco participativos no restante período da aula. Quando se lecionavam tempos letivos de 135 minutos, em salas equipadas com computadores, estes, por vezes, tentavam aceder a informação menos pertinente para a aula em questão e dessa forma, havia da minha parte a necessidade de promover aulas mais dinâmicas para que estes estivessem constantemente implicados no processo de aprender. Além disso, ocorreram ao longo do ano algumas situações de desentendimento entre colegas, sendo aparente que estes não possuíam um bom relacionamento e, por vezes, ainda transferiam problemas pessoais para a sala de aula.

Não obstante, como primeiro contacto com professores estagiários, estes alunos revelaram boa receptividade, no entanto, inicialmente senti que a pouca diferença de idades entre professor e aluno lhes causava algum desconforto ou desconfiança relativamente à nossa capacidade enquanto docentes. Contudo, mesmo sendo a primeira vez que contactei com uma turma de ensino profissional, a experiência foi muito enriquecedora, não só enquanto docente, mas também como pessoa. Foi particularmente esta turma que me suscitou mais vontade e curiosidade em desenvolver a investigação a que me propus.

Em síntese, foi possível concluir que estava perante realidades um pouco díspares, quer na área da História, quer na área da Geografia, quer no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível do Ensino Secundário e ainda se quisermos comparar o ensino normal diurno com o

ensino profissional ou recorrente.

No entanto, todas elas foram importantes e enriquecedoras para a presente investigação e para a consolidação da minha identidade e postura enquanto docente.

Verifiquem-se de seguida as experiências levadas a cabo por mim em cada uma das áreas disciplinares e turmas apresentadas.

4.2. Experiências na área disciplinar de História

4.2.1. Experiência 1

A primeira experiência foi aplicada no dia 12 de fevereiro de 2015, pelas 8:30h, à turma A do 8º ano, com um tempo letivo de 90 minutos.

A aula enquadrava-se, de acordo com as Metas Curriculares de História (2013), no domínio “O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII”, pertencente ao subdomínio “O Antigo Regime europeu: regra e exceção”, tendo como objetivo geral “Conhecer e compreender a afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra, no século XVII e XVIII” (*Anexo 3*).

O “Momento-Oficina” concretizou-se já nos últimos momentos desenvolvidos na presente aula (9º momento/estratégia de aprendizagem proposta) e pretendia dar resposta ao descritor número 4 – “Relacionar o dinamismo e os valores dessa burguesia com a criação de instrumentos comerciais, financeiros e políticos inovadores e eficazes.”.

No fundo, em termos do “Saber”, o objetivo seria que os alunos fossem capazes de reconhecer os principais instrumentos económicos e financeiros desenvolvidos pela burguesia comercial e financeira holandesa e inglesa, bem como o seu contributo para o desencadear do capitalismo comercial. Dessa forma, além de reconhecerem os respetivos instrumentos – a criação de Companhias Comerciais, Bancos e Bolsas - era também primordial que estes fossem capazes de reconhecer para que serviam, quem frequentava os locais onde se desenvolviam esses instrumentos ou quem fazia parte deles. Ao nível do “Saber-fazer” destacava-se a capacidade de análise e interpretação de documentos escritos, bem como a habilidade de cruzar informação sobre o mesmo assunto. Quanto ao “Saber-ser”, pretendia desenvolver nos mesmos o respeito pela opinião dos colegas e a capacidade de trabalhar em grupo.

Este “Momento-Oficina” foi alvo de uma avaliação formal, resultante das respostas apresentadas oralmente pelos alunos, posteriormente organizadas e colocadas numa tabela construída na aula, em grupo-turma, bem como do registo de aspetos mais amplos, tais como a reação dos alunos perante a tarefa incitada, a facilidade e/ou dificuldade revelada na concretização

da mesma e ainda a motivação, interesse e envolvimento evidenciados.

Assim sendo, após questionar e discutir, de forma breve, com os alunos, quais os possíveis instrumentos comerciais e financeiros que foram criados pelos dois impérios, desafiei os mesmos a chegar à resposta mediante a tarefa que lhes iria propor.

Comecei por dividir a turma em três grandes grupos, que correspondiam exatamente às 3 filas existentes na sala de aula. A cada fila foi entregue uma pequena ficha que continha um documento escrito com informação relativa a um dos três instrumentos comerciais e/ou financeiros a trabalhar (*Anexo 4*), bem como 3 questões formuladas de forma idêntica em cada versão, mas direcionadas para cada instrumento em específico. Além disso, de forma a facilitar a execução e correção da tarefa, cada ficha estava identificada como “Versão 1”, “Versão 2” ou “Versão 3”, consoante o instrumento que abordava.

Após cada fila receber a sua versão esclareci como iriam desenvolver a tarefa. Assim, clarifiquei que os alunos iriam funcionar como um pequeno grupo, onde mesmo cada um possuindo uma ficha, esta seria idêntica para todos os elementos do grupo e o objetivo era que, em pares, fossem capazes de responder às questões. No entanto, como representavam um grupo, podiam retirar dúvidas com os restantes membros além do seu par, caso considerassem necessário e o fizessem sem perturbar os restantes elementos da turma.

Posteriormente, e de forma aleatória, um membro de cada grupo leu o documento e as respetivas questões para que todos tivessem oportunidade de retirar alguma dúvida quanto à tarefa a realizar. Felizmente, os alunos não demonstraram dúvidas ou dificuldades e velozmente começaram a executar a mesma. À medida que os alunos iam dialogando entre si e concretizando a tarefa, fui circulando pela sala para os auxiliar, caso fosse necessário. Alguns minutos depois, decidi começar a sistematizar num quadro a informação que me permitisse reunir e cruzar as respostas dos alunos às questões presentes em cada versão de ficha, para que no fim de contas, todos ficassem com acesso ao mesmo conhecimento, mesmo que este tenha sido construído pelos diferentes grupos.

Alguns minutos depois os alunos já tinham conseguido responder às questões e estavam prontos para que se efetuasse a correção em grupo-turma. Assim, grupo a grupo, diferentes alunos iam dando as respostas. Contudo, mesmo que só respondesse a cada questão um aluno por grupo, também questionava os restantes membros para saber se estes concordavam com a resposta ou se teriam propostas diferentes, garantindo a participação e envolvimento de um maior número de alunos.

Para facilitar a dinâmica da aula e a correção da própria atividade, pedi ao meu colega de

estágio, Paulo Mendes, que fosse copiando a tabela que fui preenchendo com os alunos para que posteriormente pudesse ficar com esse registo para mim e efetuasse uma avaliação mais ponderada das respostas dadas (*Anexo 5*).

Em síntese, e efetuando um pequeno balanço, visto que será elaborada uma análise mais pormenorizada no capítulo seguinte, posso asseverar que a execução deste “Momento-Oficina” foi capaz de me fornecer pistas e informações aliciantes no assunto a investigar, principalmente no que concerne à reação dos alunos, ao interesse e motivação demonstrados ao longo de toda a tarefa. De facto, o seu envolvimento e facilidade de execução da tarefa foram notórios e pareceu-me que os alunos conseguiram atingir as competências pretendidas ao nível do “Saber”, “Saber-fazer” e “Saber-ser”. Assim, para uma das primeiras experiências com a referida turma e tendo igualmente em consideração as suas características e o diagnóstico de contexto previamente efetuado, o resultado superou as expectativas.

4.2.2. Experiência 2

A segunda experiência foi aplicada no dia 23 de fevereiro de 2015, pelas 12:00h, à turma G do 11º ano, num tempo letivo de 90 minutos.

A presente aula enquadrava-se, de acordo com o Programa de História A (2002), no Módulo 5 - “O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos séculos XVIII e XIX”, pertencente ao conteúdo nº 4 - “A implantação do liberalismo em Portugal”, nomeadamente ao ponto 4.2 - “A revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834); precariedade da legislação vintista de carácter socioeconómico; desagregação do império atlântico. Constituição de 1822 e Carta Constitucional de 1826” (*Anexo 6*).

O “Momento-Oficina” levou-se a cabo num dos primeiros momentos da aula (3º momento/estratégia de aprendizagem proposta) e daria resposta ao descritor número 4.2.1 – “O vintismo: A Constituição de 1822; A precariedade da legislação vintista de carácter socioeconómico”.

Em termos do “Saber”, o objetivo pautava-se por levar os alunos a identificar e interpretar os artigos da Constituição que revelassem os direitos fundamentais dos cidadãos, a oposição ao Antigo regime e a recusa em relação ao Absolutismo Régio. Ao nível do “Saber-fazer”, pretendia que os alunos desenvolvessem procedimentos ligados à análise e interpretação de fontes escritas.

Por último, no que diz respeito ao “Saber-ser”, o grande objetivo prendia-se com a tentativa de promover o diálogo e o respeito entre colegas e grupos de trabalho e ainda incutir

autonomia aos alunos na tarefa desenvolvida.

Em termos de avaliação, decidi, tal como na *Experiência 1*, levar a cabo uma avaliação através da correção, em grupo-turma, da tarefa proposta, bem como do registo, ao longo da respetiva atividade, do interesse, da motivação, do envolvimento dos alunos na tarefa, da sua facilidade e/ou dificuldade na concretização da mesma, bem como a capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pelos colegas e a autonomia revelada.

Analisando mais uma vez o plano de aula (*Anexo 6*) onde se desencadeou o “Momento-Oficina” pode constatar-se que este surge numa aula centrava toda ela no diálogo professor-aluno, aluno-aluno e no questionamento regular. Na verdade, sempre se tornou importante e numa rotina minha partir do que os alunos sabiam sobre determinado conceito ou fenómeno, ou das suas dúvidas e inquietações, para de seguida as explorar em conjunto com os alunos, ou de permitir, como irei descrever de seguida, que fossem os alunos a explorá-las. Assim, uma vez mais, o presente “Momento-Oficina” partiu de uma questão colocada à turma, onde os mesmos foram questionados sobre quais seriam os principais direitos e deveres consagrados na Constituição de 1822. Como tal, e utilizando nesta segunda experiência outro recurso que não uma ficha elaborada por mim, pedi aos alunos que, individualmente, abrissem o manual adotado¹⁰ na página 82 e 83, lessem o documento 11, intitulado “ A Constituição Portuguesa” (*Anexo 7*), informando os mesmos que esse seria o instrumento de trabalho que lhes iria permitir chegar aos principais direitos e deveres consagrados na Constituição de 1822.

Após a leitura do documento, optei por dividir os alunos em três grupos, de acordo com as filas de alunos que havia na sala de aula, tal como o fiz na primeira experiência. O motivo por que decidi utilizar a mesma estratégia derivou por um lado, da impossibilidade de criar vários grupos de trabalho e por outro lado, pelo facto de já ter sido aplicado e de efetivamente ter funcionado.

Cada grupo foi incumbido de encontrar e seleccionar, respetivamente, o conjunto de artigos que visavam os direitos fundamentais concedidos aos cidadãos, os artigos que demonstravam a oposição face ao Antigo Regime e por último, aqueles que apontavam a recusa em relação ao Absolutismo Régio.

Para que existisse uma maior interação entre os membros de cada grupo, e visto que os alunos tinham que se manter dois-a-dois nas respetivas carteiras, permiti que efetuassem a análise com o seu parceiro de carteira. À medida que os alunos iam efetuando a tarefa fui retirando

¹⁰ COUTO, C. & ROSAS, M. (2014). *Um novo Tempo da História*. Porto: Porto Editora

dúvidas, as quais se revelaram essencialmente ao nível da compreensão de vocabulário e da própria informação contida nos artigos.

Após algum tempo, e terminada a tarefa, procedeu-se à sua correção, oralmente, em grupo-turma, com apoio de uma apresentação PowerPoint. Assim sendo, grupo a grupo, diferentes elementos iam dando indicação dos artigos que lhe estavam subjacentes e além disso, iam igualmente explicando o seu significado e importância ao nível dos direitos e deveres consagrados pela Constituição de 1822. À medida que os grupos iam dando as suas respostas surgia na apresentação PowerPoint uma tabela com as mesmas, já organizadas por grupo, que os alunos transcreveram no seu caderno diário, sintetizando assim este momento de aprendizagem (*Anexo 8*).

Contrariamente ao “Momento-Oficina” anterior, o feedback registado não foi tão animador. Foi visível que os alunos não estavam tão interessados e motivados em realizar a atividade, principalmente porque esta implicava análise e interpretação da sua parte. Assim, ao longo da tarefa, alguns alunos demonstraram-se desmotivados, afirmando que não eram capazes, que o exercício era complexo, pedindo várias vezes ajuda na compreensão de algum vocabulário. Neste caso, o diagnóstico e caracterização da turma já efetuados vieram corroborar os resultados vivenciados na sala de aula aquando da aplicação deste “Momento-Oficina”.

Não obstante, tal experiência não deixou de se tornar num momento relevante para o estudo em questão. Mesmo que a receptividade dos mesmos não tenha sido tão notória, que esta atividade tenha demorado mais tempo do que o previsto e que os alunos tenham demonstrado mais dificuldades do que as esperadas, estes tentaram e muitos deles, acredito que, pela primeira vez, estiveram integrados e a participar do processo de construção do saber. Além disso, deram-me a conhecer o ponto de situação da turma e concluir o que poderia ser desenvolvido com os alunos nas próximas aulas para tentar colmatar as dificuldades apresentadas.

4.3. Experiências na área disciplinar de Geografia

4.3.1. Experiência 1

A primeira experiência desenvolvida na área disciplinar de Geografia foi aplicada no dia 15/01/2015, pelas 13:45h, à turma L, do 10º ano. A aula teve uma duração de 135 minutos letivos e veio em seguimento da matéria lecionada na aula anterior, com um tempo letivo de 90 minutos, no dia 13/01/2015 (*Anexo 9*).

Uma vez que a presente aula dizia respeito ao Ensino Recorrente não se trabalhou com Metas Curriculares e seus respetivos domínios, subdomínios, objetivos gerais e descritores.

Contrariamente ao Ensino Normal, caracterizado por um ensino temático, o Ensino Recorrente, do qual faz parte o Curso Profissional de Técnico de Turismo, caracteriza-se por um ensino modular, utilizando o Sistema de Módulos Capitalizáveis¹¹. Dessa forma, a presente aula, de acordo com o Programa de Operações Técnicas em Empresas Turísticas (2006) – a partir de agora designado de POTET (2006) - fazia parte do Módulo 3 – “Agências de Viagens e transportes”, focando-se nomeadamente nas agências de viagens especializadas em *incoming*¹².

A realização deste “Momento-Oficina” apresentou assim características muito próprias e diferentes das experiências colocadas em prática na área disciplinar de História. As suas finalidades ao nível do “Saber”, “Saber-fazer” e “Saber-ser” e citando o próprio Programa, pautavam-se por:

(...) proporcionar ao aluno o conhecimento da importância que as agências de viagens e transportes têm no contexto do desenvolvimento da actividade turística. Pretende-se, também, que o aluno adquira um conhecimento efectivo da estrutura e funcionamento de uma agência de viagens e transportes, em toda a sua complexidade e diversidade de intervenção.

(Retirado do POTET, 2006, p.12).

Tendo como principais objetivos de aprendizagem:

- *Conhecer o funcionamento de uma agência de viagens e a forma como se organiza;*
- *Identificar especificidades e condicionantes do trabalho de um agente de viagens numa época da globalização;*
- *Organizar, estruturar e coordenar a organização de viagens de grupos à medida das motivações dos clientes;*
- *Comercializar os pacotes e produtos turísticos distribuídos pelos operadores turísticos, proporcionando ao cliente uma informação correcta e que revele um conhecimento profundo do produto que está a vender.*

(Retirado do POTET, 2006, p.13)

¹¹ O Sistema de Módulos Capitalizáveis entrou em vigor a partir da promulgação do Decreto-lei n.º74/2012, de 26 de Março. Este veio substituir o Sistema de Unidades Capitalizáveis (SEUC) que vigorou no Ensino recorrente até ao ano letivo de 2007/2008. “O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis caracteriza-se pela flexibilidade e adaptabilidade dos ritmos de aprendizagem à disponibilidade, aos conhecimentos e às experiências que os adultos possuem, traduzindo-se num sistema de unidades capitalizáveis. Assim, a duração dos cursos depende do itinerário de cada aluno.” A progressão no sistema por unidades capitalizáveis faz-se à medida que o aluno consiga cumprir os objetivos de cada unidade. “Enquadram-se nesta modalidade o Curso Geral, os Cursos Técnicos e os Cursos do Ensino Artístico Especializado Recorrente (Curso Geral de Artes e Cursos Tecnológicos).” (Disponível na internet em: <http://old.dge.mec.pt/ensinossecundario/index.php?s=directorio&pid=72>)

¹² As Agências de Viagens especializadas em *incoming* podem exercer quatro principais tipos de atividade: “Turismo receptivo, recepção dos turistas em representação de operadores e outras agências de viagens a quem proporcionam os *transfers*, pagando os serviços por conta do representado; Venda de excursões e contratação de guias a pedido dos visitantes; Reserva de hotéis, aluguer de automóveis e outros serviços acessórios como obtenção de passaportes e vistos; Turismo emissor: as agências de viagens receptoras podem organizar o receptivo, por conta de outra agência mas também, simultaneamente, vender passagens e viagens completas para outros destinos.” (Alpoim, M. *et al*, 2011, p.45).

Na verdade, a principal finalidade era desenvolver nos alunos a capacidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos em situações concretas, ligadas à realidade que os espera enquanto Técnicos Profissionais de Turismo. Destaca-se a capacidade dos alunos simularem tarefas e funções que poderão exercer futuramente, bem como trabalharem a postura que devem assumir na relação com os clientes na respetiva profissão.

No que confere à avaliação efetuada, tal como nas experiências desenvolvidas na área disciplinar de História, esta visou o registo do interesse, da motivação, do envolvimento dos alunos na tarefa, da sua facilidade e/ou dificuldade na concretização da tarefa, bem como a sua capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pelos colegas e a autonomia revelada ao longo de toda a atividade. Contudo, foram também definidos critérios a ter em conta para efeitos posteriores de avaliação formal do trabalho escrito que cada grupo entregaria, bem como os critérios a utilizar na avaliação formal da apresentação/representação dos respetivos trabalhos (*Anexo 10*).

A concretização deste “Momento-Oficina”, contrariamente às experiências realizadas anteriormente, ocupou toda a aula. Dessa forma, comecei por efetuar um *brainstorming* com os alunos, respeitante aos conteúdos lecionados na aula anterior e só posteriormente é que se deu início ao “Momento-Oficina”.

Principiei o mesmo com a entrega de uma ficha, a cada aluno, funcionando como uma espécie de guião de trabalho onde estavam reunidas todas as tarefas e regras a cumprir (*Anexo 11*), efetuando-se a leitura da mesma e retirando as dúvidas que foram surgindo.

Este “Momento-Oficina” compreendia que os alunos imaginassem que trabalhavam numa agência de viagens e recebiam um grupo de brasileiros que decidiram visitar o Porto. No entanto, esses turistas não definiram a sua viagem com uma agência do seu país. Assim sendo, os alunos, assumindo-se Técnicos de Turismo, tinham que organizar tudo para a visita dos mesmos.

Por conseguinte, tinham que criar um diálogo onde estabelecessem uma conversa formal entre eles e os respetivos clientes. O objetivo seria que ao longo do diálogo se apresentassem enquanto agência e, de seguida, que cedessem informação acerca da sua proposta de programa de visita (itinerário, serviços,...), bem como do orçamento da mesma. Além disso, deviam ainda criar um contrato com os respetivos clientes, onde ficaria esclarecido os aspetos a que os clientes teriam direito e o que estaria incluído, ou não, no preço.

Como a proposta implicava que os alunos se organizassem em grupos de trabalho, decidi dialogar com os mesmos e definir, após a entrega das fichas e ainda no início da presente aula, os

grupos de trabalho.

Seguidamente, os alunos iniciaram as tarefas propostas, uma vez que cada grupo tinha acesso a computador e internet na respetiva sala. Assim, ao longo dos 135 minutos fui auxiliando os grupos, retirando dúvidas.

No entanto, como a atividade proposta implicava não só a criação de um trabalho escrito a entregar até ao final do dia, como também uma apresentação/dramatização resultante do mesmo, foi necessário agendar outra aula, nomeadamente com a orientadora cooperante, para que cada grupo de trabalho tivesse oportunidade de efetuar a sua apresentação/dramatização e se efetuasse uma avaliação formal que serviria como avaliação formativa do módulo em questão.

No que concerne à aula respeitante às apresentações, com a exceção de um grupo de trabalho, foi de imediato visível a motivação e empenho dos alunos na realização da mesma. Na verdade, estes fizeram questão de se vestirem a rigor e de trazerem consigo adereços, criando mesmo uma espécie de cenário, que todos utilizaram e partilharam, fazendo bom partido dos mesmos aquando das apresentações. Por momentos parecia que todos nós nos tínhamos esquecido que estávamos na escola, na sala de aula, e que aqueles 135 minutos correspondiam a um contexto e situação real, futura. Foi de facto um momento muito agradável e compensatório de presenciar. Os alunos demonstraram uma entrega total, e mesmo aqueles alunos que me tinham sido apontados como portadores de vários problemas e dificuldades de aprendizagens, esmeraram-se e não deixaram margem para qualquer dúvida na interiorização e construção do seu conhecimento.

Para mim, o que desenvolvi e apliquei com aqueles alunos, com aquela turma, foi muito mais do que uma mera aula, uma estratégia ou metodologia. Pela primeira vez em todas as experiências senti que os deixei voar, que os encorajei, lhes dei asas para que tivessem a oportunidade de treinarem, de experimentarem, de serem como realmente são enquanto pessoas, de lhes proporcionar a construção da sua aprendizagem enquanto futuros Técnicos Profissionais de Turismo.

Para concluir, não restam dúvidas de que as expectativas foram ultrapassadas e os resultados, que analisarei e apresentarei posteriormente, foram muito promissores em relação a esta nova postura e metodologia pensada e aplicada, principalmente numa via de ensino que muitos continuam a encarar como redutora, irrelevante e incompatível com a obtenção de conhecimento.

4.3.2. Experiência 2

A segunda experiência foi aplicada no dia 21/01/2015, pelas 11:45h, à turma D do 8º ano, com uma duração letiva de 90 minutos.

A aula enquadrava-se, de acordo com as Metas Curriculares de Geografia (2013), no domínio “População e Povoamento”, pertencente ao subdomínio “Diversidade Cultural”, tendo como objetivo geral “Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo” (*Anexo 12*).

O “Momento-Oficina” realizou-se já nos últimos momentos da aula (11º momento/estratégia de aprendizagem proposta) e daria resposta ao descritor número 4 – “Problematizar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial” e ao descritor número 5 – “Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).”

Em termos do “Saber”, o principal objetivo seria levar os alunos a compreender e diferenciar os conceitos de Difusão Cultural, Aculturação, Multiculturalismo, Racismo, Xenofobia e Globalização. Quanto ao “Saber-fazer” pretendia que os alunos, mais do que se expressarem por escrito ou oralmente, conseguissem problematizar, debater e partilhar diferentes opiniões sobre os assuntos em questão. No fundo, e abarcando agora o “Saber-ser”, a grande finalidade vinculava-se por inculcar nos alunos a capacidade e oportunidade de refletirem sobre as constantes mudanças na sociedade e no mundo, que se traduzem neste ambiente multicultural e globalizado, mas igualmente repleto de uma grande variedade de culturas e identidades que devemos reconhecer e fazer valer.

A avaliação efetuada na realização deste “Momento-Oficina” partiu da observação direta e registo da motivação, do interesse, do empenho, do espírito crítico, da tolerância e do respeito revelados, bem como do envolvimento dos alunos na atividade e a presença, ou não, de dificuldades na concretização da mesma.

O presente momento consistia na elaboração de um pequeno debate intitulado: “Globalização - um fenómeno positivo ou negativo?”. Antes de se iniciar o debate os alunos tiveram que, desde logo, assumir a sua posição relativamente ao fenómeno (a favor ou contra). Após dividir a turma em dois grandes grupos – os que defendiam a Globalização e os que eram contra a mesma – comuniquei que cada grupo teria que defender a sua posição à medida que fossem surgindo algumas afirmações, as quais fui apresentando com auxílio de uma apresentação PowerPoint (*Anexo 13*).

Dessa forma, assumindo a posição de moderadora, dei início ao debate. Ao longo do mesmo dei oportunidade para que perante a mesma afirmação, vários alunos, de cada grupo, dessem a sua opinião e se debatessem as mesmas. Contudo, tive necessidade de intervir, não com o intuito de influenciar a opinião dos alunos, mas para acalmar a turma e colocar um pouco a ordem na sala de aula. Uma vez que, em alguns momentos, os alunos não respeitaram regras essenciais para a realização de um debate, tais como argumentar na sua vez e respeitar a opinião do colega.

Após terminar o debate, propus que os alunos, como trabalho de casa, efetuassem uma reflexão acerca do tema debatido em aula (*Anexo 14*), de forma a ficar com um registo e avaliação mais formal acerca da temática abordada. Na verdade, após a correção das respetivas reflexões, foi aparente que a maioria dos alunos conseguiu interiorizar os aspetos essenciais focados na aula e acima de tudo, expressar a sua opinião, dando inclusivamente exemplos concretos. Recordem-se algumas respostas:

Com o debate fiquei a perceber ambos os lados (negativo e positivo). No lado positivo percebi que a evolução das tecnologias e dos transportes intensificou a troca de informação a nível global, permitindo a circulação de pessoas entre longas distâncias e a divulgação rápida de todo o tipo de informação e acontecimentos, como catástrofes, guerras, celebrações. No lado negativo, a crescente mobilidade das pessoas, bens e informação, fez com que a cultura dos povos ficasse sujeita a constantes alterações e assiste-se, frequentemente, a processos de uniformização de costumes, de formas de estar e de vestir.

Sara Carvalho

Na minha opinião a Globalização trouxe aspetos negativos e positivos para as sociedades e culturas.

A Globalização tem como aspetos positivos, por exemplo, a crescente mobilidade de pessoas, bens e informação. Além disso, a internet, por exemplo, permite que através dum computador consigamos ter notícias do que se passa em todas as partes do mundo, rapidamente.

Os aspetos negativos são, por exemplo: a cultura dos povos ficar sujeita a constantes alterações e transformações e por vezes os gostos, costumes, formas de vestir ficam muito parecidos.

Helena Guterres

Em resumo, posso considerar que este “Momento-Oficina” valeu pela experiência e pelas inferências que me permitiu efetuar. Por um lado, foi visível o entusiasmo, a motivação e interesse dos alunos com a realização do debate. Muitos dos argumentos apresentados demonstravam que estes tinham compreendido os conteúdos lecionados e acima de tudo, que eram capazes de

relacionar o que tinham aprendido com outros acontecimentos, vivenciados ou ocorridos noutros contextos do seu dia-a-dia e até sobre outros conteúdos já lecionados. A discussão tornou-se muito produtiva e permitiu até que alunos mais tímidos e com uma participação pouco espontânea noutras aulas quisessem partilhar a sua opinião. Houve no meu entender um verdadeiro momento de partilha de conhecimento e também eles acabaram por desenvolver o seu espírito crítico. No fundo, consegui que toda a turma ficasse envolvida, que realmente fizesse parte do processo de aprender. Inclusive, no final, ninguém tinha reparado que a hora do término da aula já tinha sido ultrapassada.

Capítulo III – Análise dos resultados

Após a descrição do contexto onde se aplicaram os “Momentos-Oficina”, bem como do relato das primeiras impressões retiradas aquando da realização dos mesmos, torna-se pertinente efetuar uma análise mais pormenorizada, sólida e reflexiva das mesmas.

No meu entender é essencial refletir não só nos diferentes domínios do saber que os alunos conseguiram, ou não, atingir, mas inferir, em cada uma das áreas disciplinares, e entre ambas, quais as mais-valias e fragilidades reveladas pelos “Momentos-Oficina” na aprendizagem dos alunos e porventura, aconselhar sobre possíveis cuidados a ter, *a posteriori*, na aplicação de metodologias e/ou estratégias semelhantes.

1. Área disciplinar de História

Efetuando uma análise e reflexão em torno das experiências levadas a cabo na área disciplinar de História posso afirmar que estive perante duas realidades um pouco distintas, nomeadamente entre a turma referente ao Ensino Básico (8ºA) e a turma do Ensino Secundário (11ºG).

Ao nível do Ensino Básico foi visível que a turma assumiu uma postura bastante receptiva na introdução do “Momento-Oficina” na aula de História. De facto, estava perante um conjunto de alunos com vontade de experimentar, de pesquisar, de partilhar, em suma, com vontade de aprender. Estes prezaram a estratégia e demonstraram estar motivados, empenhados e envolvidos ao longo de toda a tarefa, destacando-se a sua postura e o seu comportamento em relação a outras aulas lecionadas.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados, registados e avaliados na respetiva experiência, posso concluir que no domínio do “Saber” os alunos não revelaram dificuldades em atingir o objetivo proposto, uma vez que todos conseguiram responder a todas as questões de forma correta e completa, conseguindo reconhecer os instrumentos económicos e financeiros (Companhias Comerciais, Bancos e Bolsas) e foram igualmente capazes de constatar para que serviam, quem frequentava os locais onde se desenvolviam esses instrumentos e quem fazia parte deles. Acima de tudo, os alunos atingiram o “saber” de uma forma mais participada, autónoma e sem revelar dúvidas.

No domínio do “Saber-fazer”, a capacidade de análise e interpretação de documentos escritos, bem como o cruzamento de informação por parte dos alunos pareceram-me cimentados. Estes foram capazes de analisar e interpretar o documento presente na sua versão e além disso, foi igualmente perceptível a sua capacidade de cruzarem a informação contida no seu documento

com a informação presente nos documentos dos restantes grupos. De uma forma bastante rápida os alunos foram capazes de articular a informação presente no seu documento com a informação presente no documento dos colegas e, no final, ainda conseguiram sistematizar a informação, como se tornou visível no momento em que se preencheu a tabela e se corrigiu o exercício.

No que concerne ao “Saber-ser”, os alunos revelaram capacidade de trabalhar em grupo, bem como demonstraram respeito pela opinião dos colegas. Tal se averiguou pela forma ordeira como comunicaram com o seu colega de carteira e com os restantes colegas, ao longo da realização das diferentes questões, não afetando assim o bom funcionamento da sala de aula. Apenas houve necessidade de pedir que diminuíssem o tom de voz no momento da correção do exercício, pois estavam um pouco entusiasmados e por vezes o burburinho não permitia que todos conseguissem ouvir a correção oral. Contudo, esse mesmo momento da correção também acabou por revelar que os alunos eram capazes de respeitar e ouvir a opinião dos colegas, quer do próprio grupo, quer dos restantes grupos. Quando questionados sobre a sua concordância em relação à resposta do colega ou dos restantes grupos, os alunos, de forma adequada, complementavam ou simplesmente concordavam com a resposta dada, não havendo conflitos e desentendimentos entre membros do grupo ou entre grupos.

Em suma, embora a disposição da sala não tivesse sido, no meu entender, a mais adequada (uma vez que preferia organizar os alunos em grupos de trabalho com um número mais reduzido de elementos e assim distribuir as tarefas), considero que foi um momento bastante dinâmico, onde foi evidente a envolvimento de todos os alunos.

Ao nível do Ensino Secundário, foi notória a relutância dos alunos quando propus a realização do “Momento-Oficina”. De facto, tal como já transmiti de forma mais ténue anteriormente, a turma não reagiu entusiasticamente à proposta apresentada, mostrando falta de interesse, motivação, empenho e mais do que isso, falta de confiança e autonomia perante o desafio colocado. Era evidente que não estava enraizado naqueles alunos, até ao momento, o incentivo à conversação, à argumentação, e à comunicação das ideias e dos pensamentos. Essa falta de rotina e de participação ativa no processo de aprendizagem acabou, no meu entender, por se repercutir nos resultados obtidos.

Assim, em resultado da respetiva análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados, avaliados e registados, posso concluir que no domínio do “Saber” os alunos não conseguiram atingir na íntegra o objetivo proposto. Na verdade, estes conseguiram apenas efetuar a tarefa inicial – identificar os artigos que correspondiam a cada assunto que lhe estava subjacente. Porém, quando num segundo momento pedia que explicassem o conteúdo presente em cada

artigo, os alunos não conseguiram explicar, ou seja, ao nível da compreensão e da interpretação os alunos não demonstraram capacidades suficientes que lhes permitissem realizar o exercício. Tal facto verificou-se ao longo da própria tarefa, quando estes afirmavam não perceber algum vocabulário presente nos artigos e no final, quando se efetuou a correção e se pediu para que os alunos interpretassem/explicassem os referidos artigos.

No domínio do “Saber-fazer” e perante o cenário descrito anteriormente, tornou-se óbvio que a turma ainda necessitava de criar hábitos de trabalho ligados ao desenvolvimento de procedimentos em História, como a análise e interpretação de fontes. No entanto, tal avaliação permitiu também chegar à conclusão de que aquilo que os alunos necessitavam era de mais tempo e mais momentos, na aula ou extra aula, que lhes permitissem melhorar efetivamente essas lacunas.

Por último, quanto ao domínio do “Saber-ser”, e incidindo na capacidade de diálogo e respeito pelos colegas e grupos de trabalho, a presente turma demonstrou já o ser capaz. Ao longo de toda a tarefa dialogavam entre si, de uma forma serena, sem prejudicar o bom funcionamento da sala de aula. Além disso, também foi possível averiguar que, quer ao longo da realização da tarefa, quer no momento da correção, os alunos ouviam e respeitavam as respostas dos colegas.

Contudo, a participação da turma não foi muito espontânea e teve necessidade de selecionar alunos para participar. Acresce ainda o facto de evidenciar que em termos de autonomia esta ainda não era uma conquista por parte dos alunos, uma vez que estes recorreram várias vezes ao meu auxílio e da própria orientadora, não demonstrando por isso serem muito autónomos aquando da realização de tarefas propostas.

Para concluir, posso considerar que mesmo que o sucesso desta experiência não tenha sido tão visível quanto na experiência anterior, foi igualmente pertinente para que fosse exequível efetuar um balanço, uma avaliação dos alunos, neste caso principalmente ao nível do “Saber” e do “Saber-fazer”, constatando as suas dificuldades e permitindo repensar estratégias para colmatar as mesmas.

Na verdade, tal como já foi dito anteriormente, a aprendizagem não é um processo linear e irreversível (BARCA, 2009) e dessa forma, faz parte da função do professor focar a sua atenção em quem aprende e reagir perante o contexto onde está inserido. Não é porque o êxito pretendido não se conseguiu atingir na íntegra que se desiste, ou se conclui que não funciona, principalmente quando estamos a falar numa primeira aplicação da estratégia com a referida turma.

Por conseguinte, esta experiência só veio demonstrar, do meu ponto de vista, e perante os resultados, que se tivesse oportunidade de lecionar na presente turma com maior frequência,

usufruindo de um contacto mais duradouro e cimentado com a mesma, creio que seria possível superar as suas dificuldades, nomeadamente através da realização de “Momentos-Oficina” ou mesmo ainda, numa visão mais idealista, com a aplicação de *Aulas-Oficina*.

Todavia, apesar do eventual sucesso das minhas experiências, fizeram-se sentir algumas dificuldades de aplicação, que no meu entender afetaram a implementação dos “Momentos-Oficina” nas aulas de História, e que porventura, também se fizeram sentir em algumas aulas de Geografia. Portanto, considero pertinente efetuar uma alusão às mesmas. Acresce ainda necessário afirmar que as presentes constatações não advieram do contacto e da relação estabelecida com os alunos, mas das condições do contexto onde foram realizados os “Momentos-Oficina”. Refiro-me exatamente à presença de dificuldades ao nível do:

- **Número de alunos por turma** – em ambas as áreas disciplinares contactei com turmas relativamente numerosas e também por isso não havia abertura para organizar os alunos por grupos de trabalho. A única opção encontrada e validada por mim foi a disposição dos alunos por filas, onde cada fila correspondia a um grupo, subdividido, pois os alunos trabalhavam em pares (por mesa). Além disso, ainda referente a este problema, advém um outro, nomeadamente a falta de espaço na sala de aula. O facto de serem alunos numerosos fazia com que não existissem carteiras suficientes nem espaço na própria sala de aula para alterar a disposição da mesma e proporcionar o ambiente necessário para promover “Momentos-Oficina” ou mesmo *Aulas-Oficina*.
- **Reduzido tempo letivo** – cada um dos “Momentos-Oficina” aplicados não podiam ocupar mais do que um tempo letivo de 90 minutos e por vezes, o que idealizava realizar com os alunos na sala de aula implicava mais tempo. Assim sendo, muitas vezes a estratégia levada a cabo na realização dos “Momentos-Oficina” dependia do pouco tempo que tinha para a concretização dos mesmos. Além disso, não havia abertura suficiente para que o “Momento-Oficina” se desenvolvesse ao longo de toda a aula, dando origem a uma *Aula-Oficina*. No caso da Geografia, este também se fez sentir (com exceção do Ensino Recorrente ou Profissional), mas com a agravante que com os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico só existia por semana um tempo letivo de 90 minutos, o que limitava ainda mais a implementação do meu estudo, uma vez que tínhamos que cumprir à risca a planificação anual e de médio prazo definida, havendo uma certa pressão no cumprimento das mesmas.

▪ **Contacto rotativo com as turmas** – ao nível da História tinha que lecionar rotativamente 5 turmas diferentes - 8ºA, o 8ºG, o 9ºA, 9ºC e 11ºG – o que no meu entender dificultou, mais uma vez, a implementação pretendida dos “Momentos-Oficina”. O que se revelava, de facto, era a falta de oportunidade de acompanhamento das turmas, de forma regular, o que consequentemente não facilitava o conhecimento, de forma mais detalhada, a dinâmica da turma e acima de tudo, também não me permitia criar com eles novos hábitos de trabalho e rotinas que fossem de encontro aos “Momentos-Oficina” ou ao próprio modelo de *Aula-Oficina*. Por vezes, só contactava com as turmas mês a mês o que não me permitia criar uma relação tão próxima, quanto gostaria, com algumas turmas. No caso da Geografia tal não aconteceu e por isso se revelou notória a diferença nos resultados obtidos, entre ambas as áreas disciplinares, aquando da aplicação dos “Momentos-Oficina”. Neste caso, o contacto com as turmas era mais regular e o conhecimento e relação com os alunos era mais sólido, o que de certa maneira facilitou a implementação da referida estratégia.

2. Área disciplinar de Geografia

Efetuada agora uma análise e reflexão em torno das experiências levadas a cabo na área disciplinar de Geografia posso afirmar que em ambos os ciclos de estudo – Ensino Básico (8ºD) e Ensino Secundário Recorrente ou Profissional (10ºL) – o feedback das experiências realizadas foi positivo. Contudo, ligeiramente diferente e por isso, irei analisá-los de uma forma mais discriminada.

No que diz respeito à aplicação dos “Momentos-Oficina” no Ensino Básico, nomeadamente à turma D do oitavo ano, creio que desde o início a presente turma se demonstrou bastante receptiva e à vontade com a implementação de novas estratégias nas suas aulas de Geografia e por isso, não se revelou difícil implementar o “Momento-Oficina” na sua aula. Tal como já referi anteriormente, estava perante uma turma que se demonstrou bastante curiosa, participativa, com vontade de explorar, de descobrir e partilhar conhecimento, não só no momento em que apliquei a referida estratégia, mas de uma forma geral, em todas as aulas que lecionei.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados, registados e avaliados na respetiva experiência posso concluir que, no domínio do “Saber”, os alunos conseguiram atingir o objetivo proposto, nomeadamente compreender e diferenciar os conceitos de Difusão Cultural, Aculturação, Multiculturalismo, Racismo, Xenofobia e Globalização. Tal conclusão resultou da participação dos alunos ao longo da realização do debate.

À medida que foram defendendo a sua posição, os alunos davam exemplos que remetiam para os respetivos conceitos, o que demonstrava a sua capacidade de compreensão e diferenciação em relação aos mesmos. Além disso, quando corrigi a reflexão em torno do debate realizado, os alunos mais uma vez não só enunciaram os diferentes conceitos como foram capazes de dar exemplos concretos da sua aplicação no mundo à sua volta. Amplia ainda o facto de, no momento de avaliação sumativa, nomeadamente na ficha de avaliação nº 3, elaborada por mim, num dos exercícios correspondentes a este conteúdo temático (*Anexo 15*), a maioria dos alunos respondeu de forma totalmente correta ou parcialmente correta, revelando mais uma vez que atingiram o objetivo ao nível do “Saber”.

Relativamente ao “Saber-Fazer” os alunos conseguiram demonstrar, em parte, que eram capazes de problematizar, debater e partilhar diferentes opiniões sobre os assuntos em questão. Por um lado, ao longo do debate, cada grupo argumentou e defendeu a sua posição, partindo das premissas dadas por mim e ilustrando os mesmos através de exemplos concretos. Por outro lado, a sua capacidade de argumentação e organização enquanto grupo ainda não me pareciam totalmente consolidadas, uma vez que, por vezes, alguns alunos não eram capazes de argumentar de uma forma clara e objetiva, sendo necessário ajudá-los a expressar a sua opinião para que o grupo contrário entendesse a mesma. Além disso, estes não estabeleciam previamente uma ordem para argumentar e acabavam assim por se desentenderem, falando ao mesmo tempo que outro colega.

Por último, quanto ao “Saber-ser”, este momento demonstrou que ainda havia um longo caminho a trilhar com estes alunos. Na verdade, estes revelaram pouca aptidão ao nível do respeito e da tolerância para com o outro, quando não deixavam, por momentos, o colega terminar a sua opinião, e principalmente, quando um dos alunos com maior dificuldade de dicção, de promover um discurso coerente e claro, tentou dar a sua opinião. Conquanto, perante tal situação, considerei importante uma intervenção da minha parte e rapidamente pedi respeito e consideração pelo colega, uma vez que estava a dar a sua opinião e que inclusive era bastante pertinente para a discussão. Esse terá sido, até, um dos momentos mais importantes do debate, pois senti-me realizada enquanto docente, uma vez que consegui que um aluno bastante isolado da turma, pouco participativo, com várias dificuldades de aprendizagem, ganhasse coragem para intervir, fazendo efetivamente parte do processo de aprender.

Além de tudo disso, também foi visível a constante competitividade evidenciada entre os grupos, algo que não era exclusivo daquela atividade, como já tinha referido anteriormente na caracterização da turma.

Sintetizando, pareceu-me que a realização deste “Momento-Oficina” e dos resultados obtidos demonstram que foi uma estratégia e procedimento apreciado, mas que necessitava de se realizar com mais frequência para que os alunos ultrapassassem as dificuldades referidas, e para que no fim de contas, pudessem desfrutar mais ainda das potencialidades do mesmo.

Além disso, acrescem algumas limitações, já enunciadas no ponto anterior, que de certa forma também condicionaram a execução do “Momento-Oficina” e que me levam a concluir, tal como na área disciplinar de História, que se estas limitações não estivessem presentes, este podia gozar ainda de uma maior influência na aprendizagem sócio-construtivista dos alunos.

Paralelamente, e no âmbito do Ensino Recorrente ou Profissional, a análise efetuada revela que a realização de “Momentos-Oficina” se pode tornar num ponto-chave para aumentar a motivação, o interesse e o empenho dos alunos, tal como evidenciei no momento da tarefa e apresentação da mesma e quando comparado com outras aulas onde não apliquei “Momentos-Oficina”. Sem dúvida que a proposta efetuada a estes alunos se revelou num desafio que os mesmos conseguiram atingir.

Em resultado da análise e ponderação em torno dos pressupostos já identificados, registados e avaliados na respetiva experiência, posso concluir que a maioria dos alunos (com exceção de um grupo de trabalho que não demonstrou tanto empenho e envolvimento na atividade ao longo da aula e posteriormente na apresentação) conseguiu ir ao encontro dos objetivos propostos.

No que diz respeito à avaliação e ponderação efetuada ao longo da aula, onde desenvolveram as tarefas propostas por escrito, posso garantir que os alunos demonstraram-se interessados, motivados e empenhados com a atividade que tinham que realizar. Apreciei inclusive o facto de me questionarem, colocarem dúvidas, o que demonstrava preocupação com a boa execução do trabalho. Além disso, um dos aspetos que mais me chamou à atenção foi o facto de estes demonstrarem curiosidade sobre a plataforma *online* - *Emaze* - que tinha utilizado com os mesmos numa aula, e que estes me pediram para lhes explicar como funcionava, uma vez que pretendiam utilizar na apresentação do trabalho. Perante o exposto, e mesmo que em alguns momentos os alunos necessitassem de retirar dúvidas, creio que não tiveram muita dificuldade em realizar a tarefa, o que realmente comprovei com as apresentações dos trabalhos. Além disso, em termos de autonomia, foi possível verificar que estes já revelavam alguma, notando-se porém, pequenas discrepâncias entre grupos.

Ainda no que concerne à respetiva aula, mas no âmbito da relação com os colegas do grupo e entre grupos, considero que alguns alunos ainda não compreendiam muito bem como

devia funcionar um grupo de trabalho e como devia ser a dinâmica de grupo, uma vez que insistiam em dividir tarefas e consideravam que deixavam de ser responsáveis pelas tarefas dos restantes colegas do grupo, mesmo que estas não estivessem prontas no momento da entrega ou da apresentação. Acresce ainda o facto de tornar-se visível a competitividade entre grupos, que nem sempre se revelou saudável, dando origem a pequenas discussões e desentendimentos.

Relativamente à avaliação efetuada partindo dos critérios definidos (*Anexo 10*) para o trabalho escrito e para a apresentação efetuada, posso asseverar que os aspetos onde os mesmos adquiriram menor cotação foram nomeadamente na entrega do trabalho no tempo estipulado (uma vez que vários grupos não cumpriram os prazos estabelecidos, entregando noutro momento, revelando aqui alguma falta de responsabilidade e incumprimento de prazos) e na participação oral (alguns elementos ainda revelavam alguma timidez, falta de vontade e falta de preparação prévia na apresentação do trabalho). O que mais uma vez me levou a concluir que as dramatizações foram muito importantes, principalmente para os alunos melhorarem a sua dicção, linguagem e vontade, contribuindo assim para situações profissionais futuras (uma vez que se tratava de uma turma do Curso Técnico Profissional de Turismo).

Em suma, a realização destas pequenas simulações, onde os alunos encarnam a sua profissão e simulam situações de trabalho, tornam-se muito importantes e adequadas no Ensino Profissional ou Recorrente. Por um lado foi visível que a utilização deste tipo de estratégias motiva e incentiva os alunos a quererem fazer parte do processo de aprender, o que é bastante importante, visto que alguns alunos demonstram desinteresse pela escola. Por outro lado, permite que os alunos realmente contactem com a realidade profissional de uma forma muito mais próxima, o que vai de encontro com as finalidades do Programa do respetivo Curso, permitindo que estes reflitam sobre o que fizeram, de forma correta e incorreta, e sobre o que poderão fazer para melhorarem, sempre na ótica de uma situação concreta de trabalho futuro. Daí que considere que tenha sido um momento bastante gratificante e que no meu entender se enquadra muito bem com os objetivos do Ensino Profissional e Recorrente e com os tempos letivos disponíveis para o mesmo, funcionando, no meu entender, como uma mais-valia.

3. Comparação dos Resultados

De modo a comparar os resultados obtidos na aplicação dos “Momentos-Oficina”, em ambas as áreas disciplinares, com todas as suas características e repercussões, pareceu-me credível elaborar um quadro comparativo, derivado de uma análise global, onde constatei as mais-valias encontradas na execução dos mesmos, bem como a sua repercussão na aprendizagem dos alunos,

no âmbito das diferentes formas de saber. Analise-se por conseguinte o *Quadro 1*:

Quadro 1. Quadro comparativo dos resultados obtidos

	História	Geografia
Saber	Oportunidade de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar ▪ Explorar ▪ Testar 	
Saber-fazer	Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir ▪ Sistematizar ▪ Construir o conhecimento 	
Saber-ser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa e seleção de informação adequada ao tema em estudo ▪ Análise ▪ Comparação ▪ Interpretação e cruzamento de fontes diversas ▪ Argumentação ▪ Espírito crítico ▪ Reflexão ▪ Produção de sínteses orais e escritas ▪ Simulação de situações reais e profissionais futuras (sobretudo em Geografia) ▪ Utilização de vocabulário específico da disciplina 	

Após a análise atenta do respetivo quadro posso averiguar que além destes momentos se enquadrarem apenas numa primeira tentativa de implementação, correspondentes a um total de 3 tempos letivos de 90 minutos e 2 tempos letivos de 135 minutos, pautados por algumas

fragilidades/limitações externas, aquilo que se consegue adquirir dos mesmos ultrapassa todas essas questões e converte-se num conjunto de oportunidades, conhecimentos, competências e atitudes que, em alguns casos, foram iniciadas pela primeira vez, e noutros casos foram melhoradas. Na minha opinião, estes foram “pequenos mas grandes momentos” de troca, partilha e construção de conhecimento dos quais os alunos, porventura pela primeira vez, fizeram parte dos mesmos. Desta forma, e já em resposta à questão 3 de partida formulada no início do presente relatório, nomeadamente na *Introdução - Poderá o modelo de Aula-Oficina constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia?*

Ouso afirmar, perante todas as evidências, que embora esta investigação e referidas experiências levadas a cabo ainda se caracterizarem por um carácter algo embrionário, não compreendendo uma amostra significativa e uma implementação exaustiva, já oferecem pistas suficientes para me tornar convicta de que estes “Momentos-Oficina”, aplicados nas aulas de História e de Geografia, a curto prazo, podem funcionar como uma mais-valia na aprendizagem dos alunos, ao nível das diferentes formas de saber. A longo prazo, poderão efetivamente servir como ponto de partida para a aplicação de verdadeiras *Aulas-Oficina*, contribuindo assim para um processo de ensino aprendizagem de cariz sócio-construtivista.

Porém, além dos resultados promissores apresentados em ambas as disciplinas em estudo, julgo que é pertinente apresentar outros aspetos comparativos e conclusivos que evidenciam ainda alguns aspetos a refletir e quiçá a melhorar, coincidentes e transversais em todas as experiências efetuadas, que, de certa forma, influenciaram a investigação e os resultados aqui manifestados, e portanto, considero pertinentes de apresentação. Assim sendo, refiro-me a aspetos tais como:

- A aplicação de “Momentos-Oficina” ou de *Aulas-Oficina* pareceram-me mais eficazes e eficientes na disciplina de Geografia do que na disciplina de História. Refiro-me em particular à minha experiência, uma vez que tive oportunidade de lecionar e de seguir mais de perto as referidas turmas de Geografia, enquanto em História o contacto com as turmas foi mais rotativo, ficando, por vezes, meses sem as lecionar. Essa situação acabou por dificultar a aproximação com os alunos e, mais relevante, dificultou conhecer melhor a forma como os alunos trabalhavam, bem como incutir rotinas de trabalho nos mesmos. Em suma, era difícil criar novos métodos de trabalho porque não tinha tempo de os cimentar, tal como aconteceu principalmente com o 11ºG.
- Maior facilidade de utilização da referida estratégia nas temáticas de Geografia do que nas temáticas de História. O Programa de Geografia do 8º ano, bem como as respetivas

Metas Curriculares, proporcionaram-me uma maior abertura e facilidade para promover “Oficinas” ou “Momentos-Oficina”. Pelo contrário, o Programa de História e as respetivas Metas Curriculares, quando aplicáveis, não davam muita ênfase, principalmente ao “Saber-fazer” e “Saber-ser”, acrescentando assim a dificuldade de desenvolver a referida estratégia.

- As bases desta metodologia pareceram-me funcionar melhor no Ensino Profissional ou Recorrente do que no Ensino Normal Diurno. Os alunos do Ensino Profissional estavam mais receptivos a este tipo de metodologia e estratégia e a sua adaptação revelou-se menos custosa. Além disso, o próprio Programa de OTET (2006) vai muito mais ao encontro da visão sócio-construtivista da educação do que o Programa e Metas Curriculares do Ensino Normal Diurno. Se, de uma forma breve, se analisar a visão geral do Programa pode atestar-se que este se preocupa em “ (...) dotar os alunos de conhecimentos de base, que lhes permitam obter uma visão global e abrangente do funcionamento das empresas do sector turístico, (...) ” (POTET, 2006, p.2) e ainda manifestam preocupação com o desenvolvimento de competências que, passo a citar, visam:

- *Conhecer a tipologia das empresas turísticas, bem como a sua especificidade;*
- *Conhecer a organização da indústria turística;*
- *Promover produtos e serviços turísticos junto de clientes individuais ou organizações em agências de viagens e transportes;*
- *Fornecer informações e aconselhar clientes sobre os produtos turísticos disponibilizados pelas empresas;*
- *Efectuar a reserva de produtos e serviços turísticos em empresas de alojamento, transportes, animação, etc.;*
- *Conhecer a estrutura, organização e tipologia das unidades de acolhimento;*
- *Dominar as operações técnicas de serviços de recepção em unidades de alojamento turístico;*
- *Dominar programas informáticos associados à gestão operacional de unidades hoteleiras, empreendimentos turísticos e agências de viagens;*
- *Conhecer os princípios básicos de organização e gestão de eventos;*
- *Reconhecer a importância das empresas de animação turística e desportiva no contexto do produto/destino turístico;*
- *Dominar as operações técnicas associadas às empresas de animação e organização turística;*
- *Identificar as relações e potenciar as sinergias decorrentes das políticas de marketing territorial e empresarial;*
- *Identificar as relações entre marketing turístico e políticas de comunicação.*

Simultaneamente, não se privam de recomendar que em termos de orientação metodológica e avaliação:

As aulas terão carácter eminentemente teórico-prático e utilizarão software informático aplicado à actividade turística.

Em sala de aula, deverão ser desenvolvidos exercícios de aplicação, actividades de produção; participação em tarefas de trabalho individual ou de grupo; pesquisa individual dirigida;

Fora da sala de aula, o contacto com a realidade empresarial das diferentes empresas turísticas deverá ser efectuado através de visitas de estudo aos locais onde as empresas estão sediadas por forma a poderem observar a aplicação prática dos conteúdos teóricos previstos para a disciplina.

Deverá ser utilizada uma pedagogia participada e interactiva que mobilize operações cognitivas e metacognitivas que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência profissional e capacidades de aprender a aprender. A avaliação deverá ser conduzida através da participação activa dos alunos na negociação e na gestão das actividades e tarefas, que poderão facilitar a construção de aprendizagens significativas, uma vez que a relação indivíduo/saberes/comportamentos é imediata.

(Retirado do POTET, 2006, p.3)

Além disso, e para terminar, a própria circunstância deste tipo de ensino trabalhar de acordo com módulos capitalizáveis e de só avançar quando os alunos conseguem atingir determinados conhecimentos e habilidades torna-se, no meu entender, mais producente.

Mediante o exposto, findo a análise e comparação dos resultados com a convicção de que se estas limitações/fragilidades detetadas não estivessem presentes e se tivesse oportunidade de efetuar uma análise mais sólida, composta por mais experiências e por um acompanhamento mais regular com algumas turmas, os “Momentos-Oficina” podiam efetivamente gozar de um maior peso na aprendizagem sócio-construtivista dos alunos e as *Aulas-Oficina* podiam tornar-se uma metodologia ainda mais presente no ensino em Portugal. Pois os resultados e pistas aqui partilhados demonstram que além de existir um longo caminho a percorrer, este poderá e deverá ser feito, por nós docentes, de forma a criar “Escolas que dão asas”.

Capítulo IV – Dos “Momentos-Oficina” à *Aula-Oficina*

Assumindo a responsabilidade e compromisso revelados inicialmente no presente relatório descrevo em seguida duas propostas de *Aula-Oficina*, de elaboração própria, baseadas nos pressupostos já apresentados e que, no meu entender, permitem a execução de uma verdadeira *Aula-Oficina* nas disciplinas de História e de Geografia.

Todavia, convém lembrar que as presentes aulas não foram aplicadas na minha prática pedagógica. Na verdade, ambas as propostas resultaram de uma reestruturação de planos e efetivas aulas já lecionadas, ou seja, resolvi partir de uma planificação e preparação prévia e, a partir daí, efetuei as alterações necessárias para que as mesmas correspondessem a um momento de construção do conhecimento por parte dos alunos, ao longo de todo o tempo letivo da aula.

Em virtude de tal decisão, analisem-se as referidas propostas.

1. Proposta de *Aula-Oficina* em História

A presente proposta seria lecionada ao 9º ano de escolaridade, com uma duração letiva de 90 minutos (*Anexo 16*). A mesma enquadrar-se-ia, de acordo com as Metas Curriculares de História (2013), no domínio: “Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial”, respeitante ao subdomínio: “Crise, ditaduras e democracia na década de 30”, tendo como objetivo geral: “Conhecer e compreender a emergência e consolidação do (s) fascismo (s) nas décadas de 20 e 30”. No que concerne aos descritores a contemplar, estes diriam respeito a:

1. Comparar o mapa político após a 1.ª Grande Guerra com o mapa político da década de 30, localizando os principais regimes ditatoriais à escala mundial.
2. (...)
3. Relacionar as consequências da Grande Depressão com o crescente descrédito dos regimes demoliberais, salientando os momentos de crise económica e social como conjunturas favoráveis ao crescimento dos adeptos de propostas extremistas.
4. Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional Fascista, em Itália, (...)
5. Caracterizar os princípios ideológicos [...] do Fascismo [italiano]
6. (...)

(Retirado de *Metas Curriculares de História*, 2013, p. 25 e 26)

É pertinente esclarecer que a ordem dos respetivos descritores foi alterada, tal como se pode constatar no plano de aula, uma vez que considereei mais lógico e pertinente, em termos de aprendizagem, abordar a caracterização ideológica comum aos fascismos, posteriormente

mencionar as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidos pelos regimes fascistas e só de seguida tratar o fascismo italiano, nomeadamente as condições relacionadas com a subida ao poder do Partido Nacional Fascista. Além disso, mesmo que o descritor 4 também diga respeito à situação da Alemanha, a aula só contemplaria a contextualização e caracterização do Fascismo enquanto ideologia e o início do estudo do fascismo italiano.

Como questão-problema defini uma expressão de Pierre Léon - “Esses anos trinta puseram fim ao liberalismo tradicional.” (León, 1982, p.319)¹³ e resolvi estabelecer 4 questões orientadoras, com o objetivo de serem respondidas ao longo da *Aula-Oficina*, pelas tarefas desenvolvidas com os alunos.

A presente aula partiria de uma motivação, nomeadamente da observação e análise de um mapa, por parte dos alunos, respeitante aos regimes políticos da Europa em 1939 (Ver “Motivação Inicial” – *Anexo 16*). Seria pedido aos alunos que, após observarem e analisarem o respetivo mapa, fossem capazes de o relacionar com a situação-problema apresentada. A finalidade seria reconhecer as suas ideias prévias sobre o assunto bem como motivar e promover a curiosidade nos alunos em estudar a grande vaga de Estados fascistas ou autoritários surgidos na Europa, na década de 30 do século XX. O que permitiria dessa forma efetuar um balanço dos seus conhecimentos, nomeadamente através das suas interpelações.

De seguida, seria escrito o sumário e passaria a explicar aos alunos no que iria consistir a *Aula-Oficina* a desenvolver ao longo da aula. Começava por esclarecer que os alunos seriam divididos em 6 grupos de trabalho, estabelecendo de imediato os grupos. Dessa forma, o Grupo 1 e o Grupo 6 seriam compostos por 3 elementos e os grupos 2, 3, 4 e 5 por 4 elementos. Optei por incorporar mais elementos nos referidos grupos porque as tarefas exigiam ligeiramente mais tempo e cooperação.

Ademais, seria entregue a cada grupo um guião de trabalho, onde constaria a questão orientadora de partida e as referidas tarefas que os grupos teriam que cumprir, perante um conjunto de fontes selecionadas (Ver “Guiões de trabalho” – *Anexo 16*). Contudo, importa referir que como foram estabelecidas apenas 4 questões orientadoras e existiam 6 grupos (para que cada grupo não fosse composto por um número demasiado alargado de alunos), decidi atribuir a mesma questão orientadora e o mesmo guião de trabalho respetivamente ao grupo 2 e 3 e ao grupo 4 e 5.

Relativamente à organização e estrutura dos respetivos guiões, mesmo que estes visassem

¹³ LÉON, P. (1982). *História Económica e Social do Mundo: Guerras e Crises 1914-1947* (v.5, II). Lisboa: Sá da Costa Editores

atingir diferentes objetivos de aprendizagem, tentei criar um guião uniforme. Nomeadamente no que concerne ao seu aspeto, bem como à forma como organizei as tarefas e os respetivos recursos. O único guião dissemelhante foi designadamente o que pertencia ao Grupo 4 e 5, por uma questão de organização e de facilitação, tendo em conta a necessidade de análise e interpretação de um número relativamente alargado de documentos.

Quanto aos recursos utilizados, tentei selecionar recursos adaptados à faixa etária dos alunos, mas que fossem simultaneamente ricos do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos pretendidos, bem como coincidentes com o que era pedido nas tarefas. Saliente-se ainda que tentei utilizar recursos diversificados, pautados essencialmente por fontes escritas e iconográficas, proporcionando aos alunos uma análise e contacto com fontes distintas.

Por conseguinte, estabelecidos e organizados os grupos na sala de aula, procederia à entrega dos guiões de trabalho a cada grupo, lendo cada um deles e retirando alguma dúvida, caso existisse. Importa ainda salientar que para a execução da motivação, da escrita do sumário e indicação das tarefas a desenvolver seriam necessários 15 minutos de aula.

Posteriormente, daria início à *Aula-Oficina* propriamente dita, onde cada grupo teria 50 minutos para concretizar as respetivas tarefas. À medida que os alunos iam construindo o seu conhecimento, através da consulta autónoma dos materiais facultados e em função do guião fornecido, a minha função seria auxiliar os alunos, grupo a grupo, e efetuar uma avaliação dos mesmos. Ainda no que diz respeito à avaliação, considero que a mesma resultaria da observação direta e registo do “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”, manifestado por cada um dos grupos. Como se pode verificar no ficheiro “Avaliação da Aula-Oficina”, defini um conjunto de critérios ao nível dos três âmbitos do saber, nos quais basearia a minha avaliação. Analisando-se ainda o referido ficheiro, pode constatar-se que os critérios diferem ao nível do “saber”, uma vez que cada grupo ficaria responsável por responder a uma questão orientadora específica e respetivo conjunto de tarefas, mas são similares no que diz respeito ao “saber-fazer” e “saber-ser”. Importa ainda esclarecer que a avaliação efetuada no âmbito do “saber” implicaria a recolha da tabela construída com as respostas dos alunos para efeitos de uma correção posterior e mais específica, por parte do professor, de forma a identificar e constatar se de facto os alunos tinham atingido os objetivos de aprendizagem propostos ou quais aqueles que necessitavam de uma revisão. Quanto ao “saber-fazer” e “saber-ser”, estes seriam avaliados ao longo da respetiva aula e registados no final da mesma.

Após os grupos terminarem a realização das respetivas tarefas, procedia-se à correção e sistematização dos conteúdos, ocupando os últimos 25 minutos da aula. Assim, como foi atribuída

uma questão orientadora a cada grupo, a correção e sistematização da *Aula-Oficina* partiria de uma tabela criada previamente por mim e partilhada com os alunos (Ver “Tabela síntese” – *Anexo 16*). A finalidade seria que cada grupo apresentasse à turma a sua resposta, de forma oral, registando de seguida a mesma, por escrito, na referida tabela exposta no quadro. À medida que os grupos iam partilhando a sua resposta, todos os alunos podiam efetuar questões e para contribuir de forma mais significativa na aprendizagem dos alunos, complementaria o conhecimento que estes tinham construído, acrescentando algumas informações e/ou curiosidades pertinentes e importantes sobre os assuntos em questão. Além disso, para que todos tivessem acesso a toda a informação, os alunos teriam que transcrever a referida tabela no seu caderno diário.

Para terminar, e para promover a metacognição e a confrontação entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento destes após a realização da *Aula-Oficina*, pediria como trabalho de casa que estes elaborassem uma pequena reflexão, partindo da situação-problema apresentada no início da aula e dos conteúdos analisados e explorados ao longo da mesma. O objetivo seria corrigir as respetivas reflexões na aula seguinte e adicionar tais ilações à avaliação já efetuada.

2. Proposta de *Aula-Oficina* em Geografia

Relativamente à proposta da área disciplinar de Geografia, a mesma enquadrar-se-ia numa aula lecionada ao 8º ano de escolaridade, com uma duração letiva de 90 minutos (ver *Plano de aula - Anexo 17*). A mesma ajustar-se-ia, de acordo com as Metas Curriculares de Geografia (2013), no domínio: “População e Povoamento”, respeitante ao subdomínio: “Mobilidade da População”, tendo como objetivo geral: “Compreender as causas e consequências das migrações”.

No que concerne aos descritores a contemplar, estes diriam respeito a:

- 1. Distinguir migração de emigração e imigração;*
- 2. Caracterizar diferentes tipos de migração: permanente, temporária, sazonal; externa e interna; intracontinental e intercontinental;*

(Retirado de *Metas Curriculares de Geografia*, 2013, p.13)

Quanto à estrutura e organização da presente aula, é importante referir que a mesma difere ligeiramente da proposta apresentada na área disciplinar de História, visto que em termos didáticos o que foi aprendido e considerado como pressuposto de uma planificação de aula em

Geografia, não incorpora ou utiliza por hábito questões orientadoras ou mesmo situações-problema. Não obstante, tentei criar uma proposta que fosse igualmente de encontro ao conceito de *Aula-Oficina*.

Assim sendo, a presente aula iniciaria com um vídeo de motivação intitulado “Porque não estamos quietos?”, de autoria própria (ver *Motivação inicial – Anexo 17*). O mesmo serviria para aferir acerca dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o assunto a lecionar, e ao mesmo tempo, para promover a motivação e o interesse nos alunos. Ao longo da sua visualização, os alunos teriam que registar no caderno diário as diferentes formas de mobilidade que conseguiam identificar ao longo do vídeo e apresentar, de forma breve e oralmente, a sua opinião sobre a questão enunciada. No final, seria explicado o objetivo central da aula e passaria logo de seguida para o registo da lição e do sumário.

Por seguinte, daria conhecimento aos alunos de que se iria efetuar uma *Aula-Oficina*, propondo que estes se organizassem em 5 grupos de 4 elementos e daria início à 1ª atividade.

No que diz respeito à 1ª atividade, esta seria idêntica para todos os grupos, uma vez que em termos de aprendizagem considere mais lógico que todos trabalhassem e construíssem os seus conhecimentos em torno da distinção entre migrações e movimentos populacionais e só depois partiria para a abordagem e caracterização das migrações em particular. Dessa forma, todos os grupos de trabalho receberiam um guião semelhante (ver *1ª Atividade – Anexo 17*), composto por um conjunto de questões que os auxiliaria a chegar às diferentes formas de saber pretendidas. À medida que os grupos desenvolviam o trabalho pretendido percorreria a sala de aula, auxiliando-os sempre que necessário. É ainda importante referir que a presente atividade teria uma duração de 20 minutos.

Após os alunos concluírem as tarefas propostas, seguir-se-ia a correção das mesmas, em grupo-turma, por um período de 15 minutos, onde diferentes alunos, de diferentes grupos, teriam oportunidade de participar, dando o seu contributo na construção do saber. Após se concluir a correção, conjuntamente com os alunos, iniciava a construção de um esquema-síntese, cujo objetivo final se pautava por resumir e encadear todos os assuntos abordados pelos diferentes grupos (Ver *Esquema-síntese – Anexo 17*). O referido esquema teria que ser transcrito por cada aluno no seu caderno diário.

Em termos de avaliação, esta primeira atividade seria alvo de uma observação direta e registo do “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”, previamente definidos (Ver *Avaliação da Aula-Oficina – Anexo 17*). Assim, no que confere ao “saber”, este seria registado aquando da correção da atividade. Quanto ao “saber-fazer” e “saber-ser”, estes seriam registados preferencialmente ao

longo da realização da atividade, mas também no momento da correção. Além disso, é importante referir que a grelha de avaliação final da atividade seria por mim completada, após a aula, para que fosse possível efetuar uma avaliação mais ponderada e reflexiva de todos os âmbitos de saber e concluir o que teria ficado cimentado e o que ainda era necessário de revisão.

Seguidamente, daria início à 2ª atividade que decorreria num período de 20 minutos. Contudo, contrariamente à atividade anterior, aqui os grupos receberiam tarefas diferentes. Assim, 2 grupos ficariam responsáveis por analisar e caraterizar as migrações quanto ao espaço (Ver 2ª Atividade-Grupo 1, e 2 – Anexo 17) e os restantes grupos ficariam encarregues de analisar e interpretar as migrações quanto à forma (Ver 2ª Atividade-Grupo 3,4, e 5 – Anexo 17). Tal divisão das tarefas pelos grupos partiu do facto de considerar que a análise e interpretação das migrações quanto ao espaço seria mais simples e rápida e portanto, bastaria que apenas dois grupos tratassem a respetiva informação, enquanto a análise e caraterização das migrações quanto à forma implicaria mais conceitos e relações a estabelecer, o que me levou a optar por colocar 3 grupos a trabalhar sobre o referido assunto. Além disso, considerei que seria mais interessante e vantajoso do ponto de vista da aprendizagem dos alunos diferentes grupos trabalharem informação semelhante para que posteriormente se pudesse trocar informação e retirar inferências entre eles. Ao longo da realização desta 2ª atividade também circularia pela sala de aula e auxiliaria os alunos sempre que necessário.

Após os alunos concluírem as tarefas propostas, seguia-se a correção das mesmas, iniciando com a correção das respostas dos grupos 1 e 2 e terminando com a correção das tarefas propostas aos grupos 3, 4 e 5. Tal como já tinha referido, ao longo da correção os alunos podiam dar a sua opinião ou contribuir com o seu conhecimento, auxiliando inclusive algum grupo que tenha registado mais dificuldades na realização das tarefas. Por fim, em grupo-turma, procedia-se ao término do esquema-síntese já iniciado anteriormente.

Em termos de avaliação da 2ª atividade (Ver Avaliação da Aula-Oficina – Anexo 17), a mesma, tal como na atividade anterior, resultaria da observação direta e registo das 3 formas de saber valorizadas por mim. No entanto, enquanto na atividade anterior os critérios de correção utilizados ao nível do “saber” eram semelhantes para todos os grupos, nesta atividade, os critérios seriam coincidentes, respetivamente, para os grupos 1 e 2 e para os grupos 3,4 e 5, visto que tinham tarefas diferenciadas. Já ao nível do “saber-fazer” e “saber-ser”, os critérios seriam semelhantes. Ainda no que diz respeito a este parâmetro, importa clarificar que o registo do “saber” seria efetuado ao longo da correção das tarefas e o registo do “saber-fazer” e “saber-ser” preferencialmente ao longo da execução das próprias tarefas, mas também no momento da

correção. Todavia, tal como me propus na atividade anterior, o preenchimento da grelha de avaliação final da atividade seria efetuado após a aula, uma vez que teria mais tempo e oportunidade de ponderar todos os elementos de avaliação.

Nos últimos minutos da aula seria ainda proposto aos alunos que, como trabalho de casa, partissem de todos os conceitos referidos ao longo da aula e que construíssem um pequeno glossário com o significado de todos eles. O trabalho seria corrigido no início da próxima aula e serviria como apoio para o estudo da temática em questão.

Considerações Finais

Findado o presente relatório de estágio em torno da teoria e da prática escolar no ensino da História e da Geografia, resultado da minha primeira experiência enquanto professora estagiária, no âmbito da unidade curricular de IPP, chegou o momento de tecer algumas considerações finais. Não com o intuito de encerrar a discussão, mas sobretudo para dar resposta às questões que me propus responder, confrontando-as com as ideias iniciais e no fundo, contribuir com a minha experiência para a discussão futura em torno do presente assunto.

Assumindo assim a posição de “professora reflexiva”, e de forma a responder à primeira questão - *A prática escolar da História e da Geografia vai ao encontro das teorias contemporâneas em torno do ensino e da aprendizagem?* - posso asseverar que de facto, quer a Educação Histórica, quer a Educação Geográfica, vêm caminhando de mãos dadas com as mudanças verificadas na forma como se encara a Educação e o Ensino, no âmbito de uma aprendizagem sócio-construtivista. Foi plausível apurar que ambas se preocupam em acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e as necessidades reais e atuais dos alunos, tentando promover uma aprendizagem mais significativa, ampla e abrangente, garantes do desenvolvimento de uma literacia histórica e geográfica, mas também, e não menos importante, do desenvolvimento social, ancorado na oportunidade de desenvolver uma educação internacional, cultural, ambiental e para a cidadania.

Aliás, abordando um pouco o “Estado da Arte”, foi perceptível que a investigação em torno dos paradigmas ditos “alternativos” continua a percorrer o seu caminho, como por exemplo nos teoriza George Siemens¹⁴ através do “Conetivismo” - uma nova teoria de aprendizagem. Siemens

¹⁴ Professor assistente na *Center for Distance Education*. É ainda pesquisador na *Technology Enhanced Knowledge Research Institute*, no *Athabasca University*, em Alberta, no Canadá. Antes de exercer funções na *Athabasca University* era diretor adjunto de Pesquisa e Desenvolvimento com o *Centro de Tecnologias de Aprendizagem* da *University of Manitoba*. O seu interesse pela exploração de novas possibilidades pedagógicas e da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação levou-o, juntamente com Stephen Downes (*Institute for Information Technology's e-Learning Research Group*, Canadá), a propor um novo paradigma, o Conectivismo. Para uma análise mais aprofundada sobre a presente teoria proponho que se consultem, a título de sugestão, as seguintes obras:

SIEMENS, G. (07-12-2008). Systematization of Education: Room for PLEs? Learning Technologies Centre Research Blog. Universidade de Manitoba. Disponível em <http://ltc.umanitoba.ca/wordpress/2008/12/systematizationof-education-room-for-ples/>

SIEMENS, G. (2008). New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Comunicação apresentada no Encontro sobre Web 2.0, Universidade do Minho, Braga. Disponível em http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm

SIEMENS, G. (2008). What is the unique idea in Connectivism? elearnspace. Disponível em http://connectivism.ca/blogue/2008/08/what_is_the_unique_idea_in_con.htm

dá-nos a oportunidade de refletir sobre o facto da cultura universitária e escolar ainda demonstrar um certo distanciamento e dificuldade em articular o virtual com o físico, o mundo do trabalho com a aprendizagem formal e informal, contínua e permanente (MOTA, 2009). No seu entender, mesmo as teorias em torno do Construtivismo ainda não têm em conta novos ambientes sociais que podem tornar-se num elemento relevante no processo de ensino aprendizagem dos alunos, como a tecnologia e a criação de comunidades ou redes de pessoas que permitem alargar o processo de aprendizagem e elevá-lo a um outro nível. Assim, esta nova teoria visa “ (...) responder às novas necessidades dos aprendentes do século XXI e às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e as transformações económicas, sociais e culturais.” MOTA (2009, p. 106), considerando o Conetivismo, afirma:

the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.

(SIEMENS, 2004 citado por MOTA, 2009, p.107)

Não obstante, no que concerne à transposição das presentes teorias para a realidade da prática escolar, e tomando como referência a experiência obtida, pareceram-me implícitos esforços na introdução de metodologias que realmente fossem de encontro ao sócio-construtivismo, como o modelo de *Aula-Oficina* ou mesmo as “Oficinas”. Todavia, também foi

SIEMENS, G. (2007). PLEs - I Acronym, Therefore I Exist. elearnspace. Disponível em <http://www.elearnspace.org/blogue/2007/04/15/ples-iacronym-therefore-i-exist/>

SIEMENS, G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? elearnspace. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

SIEMENS, G. (2006). Knowing Knowledge. Disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. elearnspace. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

SIEMENS, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. elearnspace. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm

MOTA, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Lisboa: Universidade Aberta.

possível averiguar que a prática escolar da História e da Geografia ainda padece de alguma falta de consistência pedagógico-didática, que fundamento pelas dificuldades de implementação experienciadas, nomeadamente nas referidas *Aulas-Oficina*.

Na verdade, além das expetativas encontradas ao nível das mudanças paradigmáticas e metodológicas, ainda se verificam fragilidades no que diz respeito à prática escolar, o que no fundo me permite responder efetivamente à 2ª questão - ***Que expetativas e limitações encontramos hoje no ensino da História e da Geografia?***

Por um lado, tornou-se plausível asseverar, mediante todas as experiências efetuadas ao nível dos “Momentos-Oficina”, que um ensino da História e da Geografia pautado por estratégias ou momentos de ensino-aprendizagem de cariz construtivista podem garantir ao aluno oportunidade de pensar, explorar, testar, discutir, sistematizar e construir o conhecimento. Simultaneamente, é-lhes permitido desenvolver a capacidade de pesquisar e selecionar informação, analisar, comparar, interpretar e cruzar fontes, argumentar, refletir, simular situações reais e ou profissionais futuras, produzir sínteses orais e escritas e utilizar vocabulário específico das disciplinas, bem como potenciar atitudes e valores pautados pela atenção, motivação, interesse, empenho, responsabilidade, autonomia, cooperação, respeito e tolerância.

Em suma, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” de uma forma mais gradual, participada e integradora, tornando-se assim numa metodologia com bastante potencial futuro, se aplicada com maior regularidade e duração letiva.

Por outro lado, aspetos como o elevado número de alunos por turma, o reduzido tempo letivo proporcionado a cada uma das disciplinas no currículo, a extensão dos programas e principalmente a falta de hábitos e rotinas de trabalho em oficina demonstrados pela maior parte dos alunos, bem como aspetos mais amplos já apontados anteriormente por CACHINHO (2004) e GONZÁLEZ (2000), vêm de certa forma evidenciar que as escolas nem sempre estão aptas a promover aulas direcionadas para as verdadeiras necessidades dos alunos, nomeadamente aulas que potenciem uma verdadeira Educação Histórica e Geográfica. Assim sendo - ***Quais os caminhos possíveis no ensino da História e da Geografia no contexto atual?***

Mediante as expetativas e fragilidades observadas atrevo-me a concordar com LEÃO (2009) quando afirma que no fundo “Não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula. Cada escola deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares (...)” (LEÃO, 1999, p.204).

De facto, a relação entre a teoria e a prática escolar por vezes pode tornar-se de difícil articulação e implementação, tal como tive oportunidade de vivenciar ao longo da minha própria

experiência como professora estagiária. Nem sempre cumprindo à risca todas as recomendações é possível atingir os resultados esperados, uma vez que existem vários fatores, internos e externos, que condicionam a prática escolar.

No entanto, recomendo que um dos caminhos possíveis a seguir passe por se reforçar a introdução ou o desenvolvimento de metodologias, hábitos e rotinas de trabalho similares aos desenvolvidos, baseados na metodologia de *Aula-Oficina*, uma vez que os resultados obtidos apontam indícios de que estes possibilitam aos alunos criar os alicerces para uma aprendizagem mais construída, participada e socializadora, assente em conhecimentos, competências, atitudes e valores. Além disso, considero que é essencial que se continue a investigação e consolidação dos estudos em torno da Educação Histórica e principalmente da Educação Geográfica, em Portugal.

Para finalizar, resta-me apenas responder à questão que me acompanhou ao longo de todo este percurso e que me instigou na concretização do mesmo: *Asas ou Gaiolas?* À qual respondo com toda a convicção: ASAS! A certeza do seu sucesso não pode assumir-se, contudo, a firmeza que trouxe comigo foi a de que o futuro da prática escolar da História e da Geografia passará por proporcionar aos alunos “Escolas que dão asas”, que garantem a ousadia de voar para lá dos seus muros, encorajando os alunos a pensar, a pesquisar, a explorar, enfim, a construir a sua aprendizagem nos mais diversos contextos e abarcando diferentes formas de saber, ao invés de “Escolas que se tornam em verdadeiras gaiolas”, presas aos conteúdos, aos métodos, aos receios e fragilidades encontradas.

Assim, termino com a minha modesta opinião e concordância com FILHO (2006) quando diz que “ (...) apesar das limitações e agressões políticas que a escola sofre, das suas dificuldades e acertos, nós, que nela vivemos, carregamos uma responsabilidade intransferível da qual não devemos abdicar (...) ” (FILHO, 2006, p.4) - ensinar. Creio que o essencial parte por deixar de encarar os alunos talvez como “vazios”, pois porventura estes estarão apenas presos, esquecidos de que possuem asas e que podem voar e simultaneamente assumir que “ Todo o professor é “imperfeito”, no sentido mais original do termo, da mesma forma que “inacabado” e em processo de aperfeiçoamento.” (ZABALZA, 1992, p.8).

Portanto, deem asas, encorajem o voo, deem liberdade para aprender!



Referências Bibliográficas

- ALPOIM, M. *et al.* (2011). *OTET - Operações Técnicas em Empresas Turísticas*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, R. (2004). *Asas ou Gaiolas. A arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Porto: Asa Editores.
- BARCA, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras - História*, pp. 13-21.
- BARCA, I. (2004). Aula-Oficina: do projeto à avaliação. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2006). Literacia e Consciência Histórica. *Educar, Curitiba, Especial*, pp. 93-112.
- BARCA, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. *Quintas Jornadas Internacionais da Educação Histórica* (pp. 11-27). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- BARCA, I. (2012). Ideias Chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. *Hist. R.*, pp. 37-51.
- BARCA, I. (2013). Isabel Barca fala sobre o ensino da História. (B. Nicolielo, Entrevistador)
- CACHINHO, H. & REIS, J. (1991). Geografia escolar - (re)pensar e (re) agir. *Revista Finis terra*.
- CACHINHO, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo*, pp. 69-90.
- CACHINHO, H. (2004). Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas*. Guimarães.
- CALLAI, H. (2011). O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia. *Revista Geográfica de América Central*, pp. 1-20.

- CARVALHO, C. F. (2013). *O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com os alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho.
- CARVALHO, M. A. (2014). *A progressão do conhecimento histórico e geográfico com base no levantamento de ideias prévias: um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- CASTELLAR, S. M. (2005). Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes*, pp. 209-225.
- CAVALCANTI, L. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus.
- COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, pp. 153-178.
- COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. (1992). *International Charter on Geographical Education*. Obtido de IGU: http://www.igucge.org/charters_1.html
- COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. (2000). *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. Korea: CGE-IGU.
- COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. (2007). *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*. Lucerne: CGE-IGU.
- FERREIRA, M. M. (2001). Geographical Education and Citizenship: innovative practices. *Helsinki Symposium* (pp. 271-273). CGE-IGU.
- FILHO, M. M. (2006). A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. *Tamoios*, pp. 1-9.
- FINO, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 273-291.
- FONSECA, S. *et al.* (2013). Ensino de Geografia: uso e aplicação de oficina de cartografia enfatizando as formas de orientação. *Geografia Ensino & Pesquisa*, pp. 147-156.

- GONZÁLEZ, X. (2000). A didáctica da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. *Inforgeo*, pp. 21-42.
- GRAVES, N. J. (1984). *Geography Education*. London: Heinemann Educational Books.
- HAAPALA, A. (2001). Futures Education in Learning and Teaching Geography. *Helsinki Symposium* (pp. 256-259). CGE-IGU.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HICKENBICK, C., & SCHMIDT, M. A. (2008). Pesquisas em Educação Histórica no Brasil: uma busca no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. *ANPEDSUL*.
- ILERA, F. A. (1995). Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la educación primaria y secundaria. Em J. e. GAITE, *Enseñar Geografía: de la teoría à la práctica* (pp. 43-57). Editorial Síntesis.
- LAMBERT, D. & BALDERSTONE, D. (2002). Chapter 7. Geography and Education for the future. Em *Learning to teach Geography in the secondary school*.
- LEÃO, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 187-206.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. *Perspectivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Portugal: Universidade do Minho.
- MATTA, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MEDEIROS, M. L. et al. (2006). *Programa. Componente de Formação Técnica. Disciplina de Operações Técnicas em Empresas Turísticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MENDES, C. et al. (2002). *Programa de História A 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades. Formação específica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Ensino Secundário.

- MOTA, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NASCIMENTO, A. *et al.* (2013). Oficinas Pedagógicas no ensino de Geografia: (Re) construção do conhecimento geográfico escolar. UFCG.
- NUNES, A. N. *et al.* (2013). *Metas Curriculares de Geografia 3º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º, 9.º anos)*. Lisboa, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- OLIVEIRA, N. A. (2012). Isabel Barca: Caminhos trilhados pela Educação Histórica. *Antíteses*, pp. 865-874.
- PÉREZ, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Biblio3w*.
- PERRENOUD, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, M. (2011). Apropriações da educação histórica de alunos egressos do curso de História da UEL. *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 289-309). Braga: Universidade do Minho/ Associação de Professores de História.
- RIBEIRO, A. I. *et al.* (2013). *Metas Curriculares de História 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- RIBEIRO, A. ; SILVA, D. ; FRANCA, R. (2013). Oficinas em Geografia: práticas e metodologias para um ensino dinâmico e criativo. *Revista de Extensão Universitária da UFS*, pp. 147-154.
- ROLDÃO, M. (1998). Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português. *Encontro de Professores de História Portugueses e Brasileiros* (pp. 1-13). Lisboa: Instituto Camões e Associação de Professores de História.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ortogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*.

- SACRAMENTO, A. C. (2010). Didática e Educação Geográfica: algumas notas. *Unipluri/versidad*, pp. 1-9.
- SANTOS, I. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Porto: Faculdade de Letras.
- SCHMIDT, M. A. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes, Campinas*, pp. 297-308.
- SHOUMAKER, B. (1999). *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, M. & SILVA, E. (2012). Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da Geografia Escolar. *Caminhos de Geografia*, pp. 128-139.
- TAVARES, M. F. (2012). *Concepções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- VALADARES, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem significativa em revista/ Meaningful Learning review*, pp. 36-57.
- VYGOTSKY, L. (1988). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Web grafia

CORREIA, L. (2013). O regresso do livro único de História. *Público*. Disponível na internet em: <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/o-regresso-do-livro-unico-de-historia-26410468> (Consultado a 14/07/2015)

<http://penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/Construt.html> (Consultado a 8/07/2015)

<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle2.html> (Consultado a 8/07/2015)

<https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/053> (Consultado a 28/07/2015)

<http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares-0> (Consultado a 6/08/2015)

http://www.aprofgeo.org/moodle_cfpot/file.php/1/CONcInovProf_2014.pdf (Consultado a 28/07/2015)

<http://old.dge.mec.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=72> (Consultado a 1/08/2015)

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/despacho_15971_2012.pdf (Consultado a 6/08/2015)

http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo (Consultado a 1/09/2015)

PERANZONI & CAMARGO (2011). Proposta construtivista: um desafio sempre atual. *EFDeportes.com Revista Digital*, ano 16, nº161. Disponível na internet em: <http://www.efdeportes.com/efd161/proposta-construtivista-um-desafio-sempre-atual.htm> (Consultado a 8/07/2015)

Anexos

Anexo 1. Plano de aula relativo à implementação do pré-teste

Anexo 2. Pré-teste

Anexo 3. Plano de aula da 1ª experiência de História

Anexo 4. Fichas utilizadas na 1ª experiência de História

Anexo 5. Tabela resultante da 1ª experiência de História

Anexo 6. Plano de aula da 2ª experiência de História

Anexo 7. Documento “A Constituição Portuguesa”

Anexo 8. Tabela resultante da 2ª experiência de História

Anexo 9. Plano de aula da 1ª experiência de Geografia

Anexo 10. Critérios de avaliação da 1ª experiência de Geografia

Anexo 11. Ficha de trabalho utilizada na 1ª experiência de Geografia

Anexo 12. Plano de aula da 2ª experiência em Geografia

Anexo 13. Afirmações utilizadas no debate (2ª experiência de Geografia)

Anexo 14. Proposta de trabalho de casa alusiva à 2ª experiência de Geografia

Anexo 15. Exercício presente na Ficha de Avaliação nº3 de Geografia

Anexo 16. Proposta de *Aula-Oficina* em História

Anexo 17. Proposta de *Aula-Oficina* em Geografia